

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт социального образования



Риск-менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования

Выпуск 1

Учебно-методическое пособие



Екатеринбург 2014

УДК 005.3(075.8)
ББК У497-21я7
Р 54

*Печатается по решению кафедры
технологий социальной работы
ИСОбр УрГПУ
(протокол № 10 от 3.04.2014)*

Редакционная коллегия:

- Ларионова И.А.* – директор Института социального образования
УрГПУ, профессор.
Беляева М.А. – профессор каф. технологий социальной работы
Шрамко Н. В. – доцент каф. технологий социальной работы

Риск менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования. Учебно-методическое пособие / под ред. М.А. Беляевой, Н.В. Шрамко / Урал. гос. пед. университет. – Екатеринбург, 2014. – Выпуск 1. – 170 с.

В данном пособии представлен учебно-методический комплекс по дисциплине «Риск-менеджмент», предназначенной для магистрантов, обучающихся по программам управленческих специализаций. Содержание учебной программы подкреплено лекционным материалом и региональным опытом риск-менеджмента, представленного в научных статьях магистрантов Института социального образования. Данное издание адресовано работникам социальной сферы, культуры и образования, студентам, магистрантам и другим заинтересованным лицам.

ISBN 978-5-7186-0596-9

©Беляева М.А., Шрамко Н.В., 2014.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Риск-менеджмент»	
1.1. Аннотация учебной программы	6
1.2. Учебная программа	11
1.3. Аттестационный педагогический измерительный материал (АПИМ)	28
Глава 2. Теоретические основы риск-менеджмента в учреждениях социальной сферы, культуры и образования	
2.1. Риск как предмет научного исследования	34
2.2. Группа риска: понятийный анализ	49
2.3. Методология изучения риска в современном социально-гуманитарном знании	56
Глава 3: Региональный опыт риск-менеджмента <i>(по результатам исследований магистрантов Института социального образования УрГПУ)</i>	
3.1. Актуальные риски учебно-методической работы в учреждениях образования	
□ Применение метода проектов в дошкольном образовании: факторы риска (Иванова О. Ю.)	65
□ Риски введения ФГОС в общеобразовательной школе (Попова И.Г.)	70
□ Мониторинг рисков внедрения УМК «Инновационная школа» (Томилова Ф.Р.)	75
□ Риски использования электронных ресурсов в школьном образовании (Блохина Е.В.)	81
□ Факторы риска в организации самостоятельной работы студентов (Ларионова И.А., Лыкасова И.Л.)	87

3.2. Кадровые риски в образовании

□ Кадровые риски в дошкольном образовании (Савва К.М.)	93
□ Мониторинг кадровых рисков в образовательном учреждении (Москаленко Е. А.)	98
□ Ресурсные возможности профилактики эмоционального выгорания педагогов (Гумирова М.М.)	104
□ Управление рисками при принятии управленческих решений (Парфенова Т.В.)	109
□ Риски инновационной деятельности молодого поколения учителей (Тохтаева Р.Т.)	114
□ Аттестация молодых педагогов: минимизация рисков (Федченко С.И.)	121

3.3. Управление рисками в учреждениях социальной сферы и культуры

□ Повышение качества услуг в сфере физической культуры и спорта (Костоусова Н.В.)	126
□ Риски коммерциализации дополнительного художественного образования детей в городе-спутнике (Мерзлякова А.)	132
□ Управление рисками здоровьесбережения в специализированном центре для детей-сирот (Смирнова А.В.)	138
□ К вопросу о профилактике рискованного поведения подростков (Тимофеева О.А.)	144

<i>Сведения об авторах</i>	151
----------------------------	------------

<i>Приложения</i>	153
-------------------	------------

Введение

Магистратура является сравнительно новой ступенью для отечественной системы образования. Ее назначение – продолжение профессионального роста личности, освоение теории и технологий научно-исследовательской работы и управленческой деятельности. Изучение дисциплины «Риск-менеджмент» вносит свой вклад в каждое из этих направлений развития профессионализма выпускника.

Область профессиональной деятельности магистров включает: организации любой организационно-правовой формы (коммерческие, некоммерческие, государственные, муниципальные), в которых выпускники работают в качестве руководителей или исполнителей в различных службах аппарата управления: органы государственного и муниципального управления; структуры, в которых выпускники являются предпринимателями; научно-исследовательские организации, связанные с решениями управленческих проблем.

Профессиональная деятельность магистров в области менеджмента осуществляется в образовательных учреждениях всех уровней; органах управления социальной защиты населения, государственных службах занятости, миграционной службе, учреждениях пенсионного обеспечения, социального обслуживания, социального страхования; учреждениях МЧС, учреждениях пенитенциарной системы, а также силовых структурах; учреждениях системы здравоохранения; учреждениях культурно-досуговой сферы.

Результаты освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. его способностью применять знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Видами профессиональной деятельности выпускника являются:

- организационно-управленческая;
- аналитическая;
- научно-исследовательская и проектная;
- педагогическая и социально-психологическая.

Каждому из этих видов профессиональной деятельности сопутствуют свои риски, их понимание поможет повысить эффективность работы выпускников.

Глава 1. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Риск-менеджмент»

1.1. АННОТАЦИЯ РАБОЧЕЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ по дисциплине «Риск-менеджмент» для специальности 080200 - МЕНЕДЖМЕНТ

Цель курса: сформировать у слушателей системное представление о предметной области «рискологии» – как междисциплинарной теории риска, основных направлениях и тенденциях ее применения в социальной сфере, культуре и образовании.

Задачи курса:

- ознакомить обучающихся с историческим опытом научной рефлексии риска;
- изучить основные проблемы предметного поля теории риска;
- сформировать представление о закономерностях социального поведения в условиях неопределенности;
- изучить особенности риска в социальной сфере и основы его оптимизации на различных социальных уровнях и в различных сферах человеческой жизнедеятельности;
- раскрыть сущность и содержание основных методов разработки и принятия оптимальных управленческих решений;
- учить обучающихся применению социологических методов экспертизы и обеспечения принятия решений с риском;
- формировать навыки системного подхода к анализу и решению рискологических проблем.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих **компетенций обучающихся**:

- Способность самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения (ОК-3);
- Способность принимать организационно-управленческие решения и оценивать их последствия (ОК-4);
- Способность управлять организациями, подразделениями, группами (командами) сотрудников, проектами и сетями (ПК-1);
- Способность представлять результаты проведенного научного исследования в виде научного отчета, статьи или доклада (ПК-12)

Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетных единицы. Краткое содержание основных разделов дисциплины с выделением ключевых дидактических единиц представлено в Табл. 1

Таблица 1

Содержание дисциплины	
Наименование дидактической единицы	Наименование темы
1. Социальный риск, общество риска	Тема 1. Риск как междисциплинарная проблема: современное общество как «общество риска»; эволюция взглядов на природу риска и методологию его изучения; формирование и современное состояние теории риска (рискологии).
2. Методология изучения риска	Тема 2. Методология изучения риска в современном социально-гуманитарном знании: социально-философские предпосылки изучения риска; поведенческий подход; модернистский подход; перцептивистский подход; социально-управленческий подход.
3. Рискованное поведение	Тема 3. Сущность риска и рискованного поведения: ключевые понятия для определения риска; сущность и социальная роль риска; объективность риска, его атрибутивность для человеческих действий и его необходимость для свободы и самоопределения личности, социальной группы, общества
4. Виды и типы риска	Тема 4. Классификация и типология рисков: виды риска по его субъектно-объектным характеристикам; виды риска по условиям его возникновения; виды риска по его содержанию. Виды риска по его возможным последствиям. Исторические типы рисков: особенности и роль риска на различных этапах развития общества. Типы рисков в основных сферах жизнедеятельности общества

5. Факторы риска	Тема 5. Факторы, обуславливающие риск: внешние факторы (социальные факторы, организационно-управленческие факторы, социально-психологические факторы, особенности решаемых задач); внутренние факторы, связанные с характеристикой субъектов, влияющих на их поведение (характеристики индивидов, характеристики групп).
6. Оптимизация риска	Тема 6. Социальные механизмы оптимизации рисков: поведенческие стратегии субъектов риска; социальные институты оптимизации риска; страхование как механизм оптимизации риска, социальные функции страхования
7. Риск-менеджмент	Тема 7. Социально-управленческое направление оптимизации риска: интенсификация научных исследований риска; совершенствование коммуникаций о риске; совершенствование технологий и техники; экспертиза принимаемых решений; методы совершенствования социальных систем; управление персоналом в рамках риск-менеджмента

Примерное содержание вопросов для государственной итоговой аттестации по окончании магистратуры

Вариант 1 (один вопрос):

Сущность социального риска и основные направления риск-менеджмента.

Риск как междисциплинарная проблема: современное общество как «общество риска»; эволюция взглядов на природу риска и методологию его изучения; формирование и современное состояние теории риска (рискологии). Социально-философские предпосылки изучения риска; поведенческий подход; модернистский подход; перцептивистский подход; социально-управленческий подход.

Сущность риска и рискованного поведения, социальная роль риска; риск как условие свободы и самоопределения личности, социальной

группы, общества. Классификация и типология рисков: виды риска по его субъектно-объектным характеристикам, по условиям возникновения, по содержанию, по возможным последствиям и др. Исторические типы рисков: особенности и роль риска на различных этапах развития общества. Типы рисков в основных сферах жизнедеятельности общества.

Факторы, обуславливающие риск: внешние (организационно-управленческие и социально-психологические) и внутренние факторы (связанные с характеристикой субъектов, влияющих на их поведение). Социальные механизмы оптимизации рисков: поведенческие стратегии субъектов риска; социальные институты оптимизации риска; страхование как механизм оптимизации риска.

Социально-управленческие направления оптимизации риска: интенсификация научных исследований риска; совершенствование коммуникаций о риске; совершенствование технологий и техники; экспертиза принимаемых решений; методы совершенствования социальных систем; управление персоналом в рамках риск-менеджмента.

Вариант 2 (три вопроса):

Сущность и социальная роль риска.

Риск как междисциплинарная проблема. Риск как социальное поведение человека в условиях неопределенности его исходов. Факторы риска. Классификация рисков. Историческая динамика рисков. Амбивалентность риска и его необходимость для свободы и самоопределения личности, социальной группы, общества.

Концепция современного общества У. Бека (модернистский подход): теория общества риска и теория рефлексивной модернизации. Техногенные и социальные процессы, актуализирующие проблему риска. Риски первого и второго порядков и тенденции их качественно-количественных изменений. Понятия «группа риска» и «группа риск-солидарности».

Управление рисками и социальные механизмы оптимизации.

Актуальные рискологические проблемы современной России. Россия как «общество риска», синдром личной тревожности и комплекс жертвы у россиян, их социальные последствия.

Поведенческие стратегии субъектов риска. Основные стратегии субъектов: избегание риска, принятие риска и управление риском. Понятие риск-менеджмента. Мероприятия и методики управления риском

в организациях. Различные социальные институты как механизмы оптимизации риска. Институциональная норма как оправданный или социально одобряемый риск. Девиация как неоправданный риск.

Страхование как универсальный механизм оптимизации риска, как система коллективной ответственности и солидарности. Понятие «страхование», «страховой случай», «страховой фонд». Эволюция страхования: добровольное страхование, обязательное социальное страхование.

Управление персоналом в рамках риск-менеджмента.

Профессиональные риски в учреждениях социальной сферы, культуры и образования; их профилактика на индивидуальном и структурном уровнях.

Применение гибких методов управления. Постоянный мониторинг конкретных рисков и принятие обоснованных решений по их снижению и управлению ими. Целенаправленная работа с персоналом по профилактике социальных напряжений, связанных как с внутрисистемными, так и с внешними факторами. Оптимизация управленческих отношений. Информационное обеспечение управленческих решений. Реализация мероприятий по разъяснению и популяризации управленческих решений. Конструктивное отношение к риску, контроль над исполнением соответствующих норм.

Показатели готовности персонала к адекватным действиям в рискованных ситуациях. Непосредственная подготовка персонала к выполнению конкретной рискованной задачи. Консультирование и подготовка лиц, принимающих решения. Обучение лиц, принимающих решения.

1.2. РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА по дисциплине «Риск-менеджмент» для магистратуры направление 080200 «Менеджмент»

Пояснительная записка

Проблема риска для современного общества является чрезвычайно актуальной и разрабатывается во многих научных областях. В социальной сфере, учреждениях культуры и образования проблема риска имеет свою специфику, понимание которой послужит дальнейшему повышению профессиональной компетентности магистров, обучающихся по специальностям, связанным с управлением в системе социальной защиты населения, культурно-досуговой сфере и многоуровневой системе образования.

Цель курса: сформировать у слушателей системное представление о предметной области «рискологии», как междисциплинарной теории риска, основных направлениях и тенденциях ее применения в социальной сфере, культуре и образовании.

Задачи курса:

- ознакомить обучающихся с историческим опытом научной рефлексии риска;
- изучить основные проблемы предметного поля теории риска;
- сформировать представление о закономерностях социального поведения в условиях неопределенности;
- изучить особенности риска в социальной сфере и основы его оптимизации на различных социальных уровнях и в различных сферах человеческой жизнедеятельности;
- раскрыть сущность и содержание основных методов разработки и принятия оптимальных управленческих решений;
- учить обучающихся применению социологических методов экспертизы и обеспечения принятия решений с риском;
- формировать навыки системного подхода к анализу и решению рискологических проблем.

Место дисциплины в структуре ООП

Учебная дисциплина «Риск-менеджмент» входит в Профессиональный цикл, вариативную часть, код дисциплины по учебному плану М.2..В.02.

Требования к входным знаниям, умениям и компетенциям студента, необходимым для ее изучения

Изучение дисциплины «Риск-менеджмент» осуществляется в течение 11-12 семестрах (2-ой год обучения в магистратуре).

Базируется данная дисциплина на ранее полученных знаниях по предшествующим предметам: «Управленческая экономика», «Теория организации и организационное поведение».

В свою очередь дисциплина «Риск-менеджмент» является предшествующей для освоения знаний умений и навыков в процессе изучения таких учебных дисциплин как: «Основы проектного управления», «Современный стратегический анализ».

Требования к уровню освоения курса

В результате освоения дисциплины формируются следующие компетенции:

Общекультурные:

- Способность самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения (ОК-3);
- Способность принимать организационно-управленческие решения и оценивать их последствия (ОК-4);

Профессиональные:

- Способность управлять организациями, подразделениями, группами (командами) сотрудников, проектами и сетями (ПК-1);
- Способность представлять результаты проведенного научного исследования в виде научного отчета, статьи или доклада (ПК-12)

Обучающиеся должны **знать:**

- теоретико-методологические концепции риска, экспериментальный и практический опыт их применения;
- сущность риска и его модификации;
- изменение сущности и функциональные роли риска в исторической перспективе, его современную роль для личности и общества;
- систему средовой и субъектной детерминации риска;
- социальные механизмы и основные социально-управленческие направления оптимизации риска;
- основные направления рискологической работы менеджера;

Обучающиеся должны **уметь**:

- анализировать и совершенствовать социальные структуры и социальное поведение в целях оптимизации риска;
- осуществлять информационное обеспечение деятельности по оптимизации риска;
- обеспечивать рискологическую экспертизу принятия управленческих решений в социальной сфере.

Обучающиеся должны **владеть** выше обозначенными общекультурными и профессиональными компетенциями.

Курс соответствует требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Инновационный менеджмент в социальной сфере» (магистерская программа). Объем курса — 144 часа (6 часов лекций и 14 часов семинарских занятий, 124 часа – самостоятельная работа).

Таблица 1

Учебно-тематическое планирование

Название темы	Всего часов	Количество часов		
		Лекции	Семинары	Сам. работа
1. Риск как междисциплинарная проблема	19	2	2	15
2. Методология изучения риска в современном социально-гуманитарном знании	22	2		20
3. Сущность риска и рискованного поведения	17		2	20
4. Классификация и типология риска	17		2	15
5. Факторы среды, обуславливающие риски	17	2		15
6. Механизмы оптимизации риска	17		2	15
7. Социально-управленческие направления оптимизации риска	30		6	24
Итого:	144	6	14	124

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 1. Риск как междисциплинарная проблема

1. Современное общество как «общество риска». Техногенные и социальные процессы, актуализирующие проблему риска. Амбивалентность риска и альтернативность общественной жизни. Понятие социального риска. Актуальные рискологические проблемы в современной России: Россия как «общество всеобщего риска», синдром личностной тревожности и «комплекс жертвы» у россиян и их социальные последствия.

2. Эволюция взглядов на природу риска и методологию его изучения. Начальный этап изучения риска в науке. Количественный, качественный и интегративный подходы к учету и калькуляции риска. Общенаучные методологические основания изучения риска: пробабилizm и контекстуализм. Понятие риска в социальных и гуманитарных науках.

3. Формирование и современное состояние социологической теории риска. Формирование, институционализация и современное состояние социологической теории риска. Предметное поле теории и ее место в структуре социологического знания. Содержание понятий «рискология» и «рисковедение».

Основные понятия: общество риска, риск первого и второго порядков, социальный риск, технологический риск, количественный, качественный и интегративный подходы к исследованию риска, пробабилizm и контекстуализм, социологическая теория риска, рискология.

Тема 2. Методология изучения риска в современном социально-гуманитарном знании

1. Социально-философские предпосылки изучения риска. Появление понятия «риск» в прагматизме (У. Джеймс, Дж. Дьюи) Роль риска в экзистенциализме второй трети XX века (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Н. Аббаньяно). Антипозитивистская концепция К. Поппера: риск и степень «открытости» общества.

2. Поведенческий подход. Мир как открытая система в концепции Н. Лумана. Редукция сложности — рискованный выбор из многообразия как разрешение проблемы взаимодействия систем со средой. Различения как критерии

выбора. Различия: риск/надежность и риск/опасность.. Особенности рисков в технической, политической, экономической и социальной сферах.

3. Модернистский подход

Концепция современного общества У. Бека: теория общества риска и теория рефлексивной модернизации. Процессы производства, распространения и потребления рисков в современном обществе и их социальные последствия. Понятия риск-рефлексии и риск-рефлексивности. Рефлексивный контроль социального действия и проблема доверия в обществе.

4. Перцептивистский подход

Психометрическая парадигма (П. Словик, Б. Фишхофф и др.). Риск как условная вероятность переживаемого респондентами вреда от развития конкретной ситуации. Восприятие различных рисков категориями респондентов с различными социальными статусами.

Культурно-символические теории риска. М. Дуглас об особенностях восприятия рисков группами людей с различными социокультурными установками и образами жизни. Типы социальных организаций и социального поведения в модели «решетка-группа».

5. Социально-управленческий подход

Риск как отклонение от нормального развития событий (М. Фокс и др.). Основные задачи социально-управленческого исследования. Формы рациональности и соответствующие им методы для решения проблем путем управления социальным поведением.

Основные понятия: пограничные ситуации, экзистенция, открытое общество, комплексность, редукция комплексности, различия «риск/опасность» и «риск/надежность», общество риска, риск-рефлексия, риск-рефлексивность, адаптивная реакция, доверие, психометрия, восприятие риска и модели поведения, режим управления риском, говернментализм, виды рациональности и формы управления риском.

Тема 3. Сущность риска и рискованного поведения.

1. Толкования и определения риска и смежных понятий

Возникновение и этимология слова «риск», его отражение в быденном сознании, интерпретация в толковых словарях.

«Европейский» подход к определению риска: риск как опасность, содержащаяся в ситуации действия. «Американский» подход: риск как

предпочтение труднодоступных целей. Синтез «европейского» и «американского» подходов. Группировка определений риска в работах отечественных и зарубежных авторов. Связь понятия «риск» с понятиями «шанс», «опасность», «вызов», «угроза».

2. Ключевые понятия для определения риска

Субъекты риска и характер их активности. Социальное поведение и деятельность. Неопределенность, ее социальные, природные и познавательные источники. Социальная роль неопределенности. Риск и неопределенность как рядоположенные понятия. Критерии для формального определения величины риска.

3. Сущность и социальная роль риска.

Риск и рискованное поведение. Риск как социальное поведение в условиях неопределенности. Общая характеристика рискованной ситуации. Объективность риска, его атрибутивность для человеческих действий и его необходимость для свободы и самоопределения личности, социальной группы, общества.

Определение рискованного поведения с социальной точки зрения (социальная значимость) и с точки зрения социального субъекта (отношение к риску). Понятия, раскрывающие отношение субъекта к риску, и их взаимосвязь.

Основные понятия: опасность, вызов, угроза, шанс, субъект риска, социальное поведение, деятельность, неопределенность, полная неопределенность, равнозначные альтернативы, субъективная вероятность, риск, рискованная ситуация, рискованное поведение, отношение к риску.

Тема 4. Классификация и типология рисков.

1. Виды риска в зависимости от их качественно-количественных характеристик. Риски первого порядка. Риски второго порядка. Технологические риски как пример рисков первого порядка. Социальные риски как пример рисков второго порядка.

2. Виды риска по его субъект-объектным характеристикам. Индивидуальный, индивидуально-индивидуальный, индивидуально-коллективный, коллективный, коллективно-индивидуальный и коллективно-коллективный риск.

3. Виды риска по условиям его возникновения.

По социальной обусловленности: институционализированный и неинституционализированный риск. По степени свободы субъекта: добро-

вольный и недобровольный риск. По наличию аналогов решений: ординарный и неординарный риск. По возможности субъектов риска влиять на ситуацию: квалификативный и случайностный риск.

4. Виды риска по его содержанию.

По характеру цели действий: праксеологический и гедонистический риск. По направленности субъекта на цель действий: риск действия и риск бездействия. По степени обоснованности риска: обоснованный и необоснованный риск.

5. Виды риска по его возможным последствиям.

По роду последствий: материальный и моральный риск. По масштабу: значительный и незначительный риск. По предсказуемости: предсказуемый и непредсказуемый риск. По калькулируемости: калькулируемый и некалькулируемый риск. По времени существования последствий: локализованный и неопределенный риск. По времени проявления последствий: актуальный и отсроченный риск.

6. Исторические типы рисков.

Традиционные риски: функции групповой идентификации и социализации, добровольность, индивидуальность, предсказуемость и ограниченность во времени.

Индустриальные риски: экономическая функция и функция рационализации социальных действий; индивидуальная направленность, калькулируемость, ограниченность возможного ущерба.

Новые (технологические) риски: функции обострения социальной рефлексии и солидаризации; коллективность и агрегирование решений и действий, комплексность и необозримость последствий. Сущность и виды риск-солидарностей.

Отношение к традиционным, индустриальным и новым рискам в обществе.

7. Виды рисков в основных сферах жизнедеятельности общества.

Бытовой риск: риски повседневной жизни человека, их индивидуализированность, добровольность, предсказуемость, консервативность.

Трудовой риск: институционализированность, недобровольность, ординарность, предсказуемость (за исключением технологического риска), увеличение риска в процессе труда, увеличение масштаба последствий с развитием орудий труда.

Политический риск: коллективно-коллективный, вынужденный, некалькулируемый, масштабный, комплексный риск с неопределенным временем проявления его последствий.

Культурный риск: добровольный, творческий, преимущественно индивидуально-коллективный риск с моральными широкомасштабными последствиями, которые трудно предсказать и которые отсрочены по времени.

8. Виды рисков в зависимости от социально-демографических факторов: мужские/женские риски; детские/молодежные/взрослые; национальные риски; религиозные риски и др.

Основные понятия: индивидуальный и коллективный риск; институциональный риск; добровольный, ординарный, квалификативный и случайностный риск; праксиологический и гедонистический риск; риск действия и риск бездействия; обоснованный риск; материальный и моральный риск; значительный, предсказуемый и калькулируемый риск; локализованный и неопределенный риск, актуальный и отсроченный риск; традиционный риск, индустриальный риск, новый (информационный) риск; трудовой, производственный, профессиональный риск; бытовой риск, политический риск, культурный риск.

Тема 5. Факторы, обуславливающие риск

1. Внешние факторы. Социальные факторы.

Фазы (циклы) протекания социальных процессов. Национальная культура, традиции и национальная психология. Социальная, экономическая и политическая структура общества. Общественное мнение. Субкультурные нормы. Массовая культура. Референтные группы. Политика в области риска и безопасности.

Организационно-управленческие факторы.

Организационно-технологические факторы: целесообразность действий, эффективность контроля, наличие ресурсов. Эргономические факторы — параметры микросреды. Факторы руководства: стиль управления, методы оценки и особенности стимулирования подчиненных.

Социально-психологические факторы.

Эффекты присутствия других людей. Специфика включенности субъектов в групповую деятельность, определяемая структурой группы, характером взаимодействия ее членов, преобладающими групповыми мнениями, настроениями, традициями. Межгрупповое влияние.

Особенности решаемых задач.

Добровольность выбора, доступность альтернатив, тип решения, опасность деятельности, источник и характер поступающей информации, наличие времени на принятие решения. Комплексность и взаимовлияние средовых детерминант риска.

2. Внутренние факторы, связанные с характеристикой субъектов, влияющих на их поведение.

Характеристики индивидов.

Склонность к риску как черта личности. Зависимость рискованности поведения от относительно постоянных индивидуальных характеристик: ряда личностных особенностей (мотивационной направленности, установок, уровня притязаний, опыта, эмоционально-волевой устойчивости, тревожности, адаптивности), пола, возраста, статуса, наличия полномочий.

Временные психофизиологические состояния индивидов (невротические, астенические и стенические состояния, измененные состояния сознания), детерминирующие рискованность их поведения.

Характеристики групп.

Особенности групповых решений: объективность, высокая вероятность осуществления, повышенный риск. Гипотезы, объясняющие феномен «сдвига риска»: диффузии ответственности, ознакомления, лидерства, риска как ценности. Феномен сдвига риска как частный случай явления групповой поляризации. Влияние численности группы, вида ее организации и сплоченности. Временные конструктивные и деструктивные характеристики групповой динамики. Комплексность и взаимовлияние средовых и субъектных детерминант риска.

Основные понятия: средовые детерминанты риска, социальные детерминанты, организационные детерминанты, социально-психологические детерминанты, особенности решаемых задач; субъектные детерминанты риска, склонность к риску, сдвиг риска, групповая поляризация.

Тема 6. Социальные механизмы оптимизации рисков

1. Поведенческие стратегии субъектов риска.

Основные стратегии субъектов: избегание риска, принятие риска и управление риском. Понятие риск-менеджмента. Мероприятия и методики управления риском в организациях. Модель Майера-Хьюника для изучения повседневных стратегий субъектов риска. Стратегии и соответствующие им методы воздействия на риск, применяемые в процессе принятия и реализации рискованных решений.

2. Социальные институты оптимизации риска.

Социальный институт как механизм оптимизации риска. Институциональная норма как оправданный или социально одобряемый риск.

Девиация как неоправданный риск. Наиболее важные оптимизационные институты, по Н. Луману: норма, собственность и контракт. Регуляция риска политическими институтами.

3. Страхование как механизм оптимизации риска.

Понятие «страхование». Эволюция страхования: добровольное страхование, обязательное социальное страхование. Социальное видение страхования: создание системы коллективной ответственности и солидарности; создание атмосферы взаимного доверия, осуществление социального контроля; обеспечение социальной коммуникации и формирование общественного мнения Консервативно-патерналистское видение страхования в современной России.

Основные понятия: социальные механизмы оптимизации риска, поведенческие стратегии субъектов риска, избежание риска, принятие риска, управление риском, риск-менеджмент; страхование, социальные функции страхования.

Тема 7. Социально-управленческие направления оптимизации риска

1. Интенсификация научных исследований риска.

Задачи научного исследования риска: установление, описание и прогнозирование рисков; разработка эффективных методов их анализа; обеспечение научными данными коммуникаций о риске. Институционализация рискологии. Проблема рискологического образования: определение его концепции и содержания; определение потребности в специалистах по риску; определение видов рискологического образования и разработка государственных образовательных стандартов.

2. Совершенствование коммуникаций о риске.

Характеристика информационных сетей «общество-организация-индивид» и «организация-организация», причины замалчивания и искажения информации. Направления совершенствования риск-коммуникации: реализация общественных (групповых) интересов, обеспечение социального поведения и принимаемых решений научными данными, совершенствование коммуникативных систем. Единые системы измерения рисков и информационные базы данных.

3. Совершенствование технологий и техники.

Стратегия оптимизации риска как сочетание рационального отношения к риску, комплексности и соблюдения принципа предупреждения. Уменьшение элементов неопределенности и повышение степени квалификативности решаемых задач. Увеличение надежности техники и

снижение уровня опасности при обращении с ней. Технологии оптимизации риска в различных сферах жизнедеятельности. Понятие и основные элементы культуры риска.

4. Экспертиза принимаемых решений.

Специфика конкретных социологических исследований риска. Системы индикаторов для выявления восприятий, установок и оценок рисков различного типа. Независимые переменные, влияющие на отношение к риску.

5. Методы совершенствования социальных систем.

Конструктивное отношение к риску, контроль над исполнением соответствующих норм. Установление связей между организациями и осуществление взаимодействия между ними. Применение гибких методов управления. Постоянный мониторинг конкретных рисков и принятие обоснованных решений по их снижению и управлению ими. Создание специальных подразделений по работе с рисками. Целенаправленная работа с персоналом. Информационное обеспечение социальной системы. Разработка и реализация мероприятий по разъяснению и популяризации решений.

6. Управление персоналом в рамках риск-менеджмента.

Мероприятия специфической работы с персоналом в рамках задач риск-менеджмента. Показатели готовности персонала к адекватным действиям в рискованных ситуациях. Непосредственная подготовка персонала к выполнению конкретной рискованной задачи. Консультирование и подготовка лиц, принимающих решения. Обучение лиц, принимающих решения. Выдача им рекомендаций в конкретных ситуациях.

Основные понятия: стратегия оптимизации риска, институционализация рискологии, рискологическое образование, риск-коммуникация, система измерения риска, технология оптимизации риска, культура риска, социоинженерная деятельность по оптимизации риска, эмпирический индикатор риска, научная экспертиза решения, социологическое обеспечение принятия решения, специфическое управление персоналом.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В процессе изучения дисциплины целесообразно использовать следующие формы обучения: лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа обучающихся во внеаудиторное время, посвященная разработке докладов, рефератов, статей, составлению словаря основных терминов в области риск-менеджмента, подготовке к контрольным опросам и зачету.

Рекомендуемые методы обучения: в рамках лекции необходимо использовать метод проблемного изложения материала, метод моделирования изучаемых процессов и явлений, метод беседы, методы убеждения и внушения. Во время семинарских занятий целесообразно применять такие методы как дискуссия, «мозговой штурм», метод синектики (обучение формулировке проблемы, выделение ее элементов), индивидуальные доклады слушателей; для проверки знаний применять устные опросы, письменные опросы, в том числе в тестовой форме, организовывать мини-конференции.

Темы контрольных работ

1. Методология изучения риска в современном социально-гуманитарном знании.
- 2.. Классификация и типология риска.
3. Социально-управленческие направления оптимизации риска.

Задания для самостоятельной работы

- Прокомментируйте данные о технологических катастрофах (Чернобыль, Фукусима и др.), иллюстрирующих концепцию общества риска, с точки зрения их причин, масштабов и важности социальной рефлексии.
- Прокомментируйте данные о самых крупных транспортных катастрофах и пожарах с точки зрения их причин и возможности их избежать (Титаник и др.).
- Вспомните случаи из Вашей жизни (жизни Ваших близких и знакомых), когда Вы (они) более всего рисковали, и охарактеризуйте эти случаи, используя изученную классификацию и типологию рисков.
- Охарактеризуйте Ваш образ жизни (образ жизни ваших близких и знакомых) с точки зрения характера его рискованности.
- В научной литературе выберите тест, характеризующий личность на склонность к риску; протестируйте себя, своих близких.

- Проанализируйте: какие факторы риска и какие виды риска Вы наблюдаете в той организации, в которой работаете; как влияние этих факторов можно устранить; какие виды рисков могут быть откорректированы через эффективный риск-менеджмент? Отрадите ход своих размышлений в жанре научной статьи (см.: Приложение 1).

- Составьте план экспертизы рисков в конкретной организации; разработайте рекомендации для конкретной социальной организации по снижению потенциальных рисков.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Каковы социальные функции риска?
2. Каково влияние глобальных техногенных факторов на отношение общества к риску?
3. В чем состоят особенности проявления рисков в современной России?
4. Как изменялись научные представления о риске?
5. Каковы социально-философские предпосылки изучения риска?
6. В чем заключается сущность современных рисков в модернистских концепциях?
7. Чем отличаются понятия «риск-рефлексия» и «риск-рефлексивность»?
8. В чем состоит специфика культурно-символических теорий изучения риска?
9. Каковы формы рациональности и методы управления риском с точки зрения социально-управленческого подхода?
10. Что общего и различного в научных определениях риска? Каковы возможные основания для их группировки?
11. В какой степени рационален риск?
12. Что такое неопределенность и каковы ее источники?
13. Что такое субъективная вероятность и каковы критерии для ее определения?
14. Чем характеризуются рискованные ситуации?
15. Чем характеризуется рискованное поведение?
16. Какова социальная роль неопределенности и риска?
17. Какие виды риска по условиям его возникновения преобладают в различных модификациях социального поведения?
18. Каковы критерии обоснованности риска?
19. Как связаны между собой возможные последствия риска?

20. Как с помощью имеющейся классификации можно охарактеризовать риски первого и второго порядков?
21. Какие риск-солидарности преобладают в трансформирующихся и стабильных обществах?
22. Как можно охарактеризовать изменение содержания трудового, бытового, политического и культурного риска в традиционных, индустриальных и постиндустриальных обществах?
23. Каково различие между понятиями трудового, производственного и профессионального риска?
24. Каково соотношение риска и творческой деятельности в основных общественных сферах?
25. Как обуславливает риск культура этноса?
26. Как общественное мнение влияет на субкультурные нормы, обуславливая риск?
27. Какова связь между массовой культурой, социализацией индивидов и рискованным поведением?
28. Каковы организационные детерминанты рискованного поведения?
29. Каковы социально-психологические детерминанты рискованного поведения?
30. Каковы особенности решаемых задач, влияющие на рискованность поведения социальных субъектов?
31. Каким образом различные средовые факторы влияют друг на друга, обуславливая риск?
32. Какие личностные особенности определяют тенденцию к принятию рискованных решений?
33. Какова связь направленности личности и рискованности поведения?
34. В чем состоит влияние различных психических состояний на рискованное поведение индивида?
35. Каковы особенности принятия рискованных групповых решений?
36. Каковы социальные механизмы оптимизации риска?
37. Каковы особенности применения поведенческих стратегий в организациях и в повседневной жизни?
38. В чем состоит трудность осуществления мероприятий риск-менеджмента?
39. Как социальным институтом реализуется функция оптимизации риска?
40. Как соотносятся с риском социальная норма и девиация?

Примерные темы рефератов, докладов, статей

1. Риск как выбор и ответственность.
2. Особенности рисков на различных уровнях социальной организации.
3. История научного изучения риска.
4. Сравнительная характеристика концепций риска Н. Лумана и У. Бека.
5. Сравнительная характеристика модернистских подходов к изучению риска.
6. Сравнительная характеристика психометрической парадигмы и социально-управленческого подхода к изучению риска.
7. Сравнительный анализ различных пониманий риска.
8. Риск как атрибут социального поведения.
9. Влияние отношения личности к риску на определение ее жизненной стратегии.
10. Общество как субъект риска.
11. Влияние условий возникновения риска на социальное поведение.
12. Взаимосвязь субъектно-объектных характеристик и возможных последствий риска.
13. Традиционный, индустриальный и новый риск: понятийный анализ.
14. Трудовой и бытовой риск: сходства и отличия.
15. Особенности риска в различных областях проф. деятельности.
16. Особенности риска в различных областях духовной культуры.
17. Возможности учета субъектных детерминант риска.
18. Риск и проблема личностного роста.
19. Риск в концепции эволюции цивилизаций А. Дж. Тойнби.
20. Отношение к риску в различных социально-политических системах.
21. Влияние национально-психологических особенностей на рискованное поведение социальных субъектов.
22. Современная массовая культура и рискованное поведение.
23. Риск в профессиональных субкультурах.
24. Влияние агентов социализации на склонность субъектов к риску.
25. Развитие страхования в России.

26. Процессы индустриализации общества и дифференциации страхования.
27. Взаимосвязь социальных и экономических функций страхования.
28. Стиль руководства и риск подчиненных.
29. Особенности применения стратегий управления риском в различных сферах жизнедеятельности.
30. Оптимизация риска как культурно-исторический процесс (на примере рисков в социальной сфере, культуре и образовании).

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

1. Балашов, А.П. Основы менеджмента. Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник, 2009. – 288 с.
2. Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. – М.: Академ Проект, 2009. – 380 с.
3. Михеева Н. А. Менеджмент в социально-культурной сфере (социально-экономические механизмы и методы управления). – СПб: Изво Михайлова В.А., 2007. – 170 с.

Дополнительная литература. Учебно-методические издания:

1. Балабанов И.Т. Риск-менеджмент. – М.: Финансы и статистика, 1996. – 189 с.
2. Башкатов Ю.И. Управленческие решения. Учебное пособие. – М.: МЭСИ, 2005. – 184 с.
3. Буянов В.П., Кирсанов К.А., Михайлов А.М. Рискология (управление рисками): Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М, 2003.
4. Вертакова Ю.В. Управленческие решения: разработка и выбор. Учебное пособие / Ю.В. Вертакова, И.А. Козьева, Э.Н. Кузьбожев; под общ.ред. проф. Э.Н. Кузьбожева. – М.: КНОРУС, 2005. – 352 с.
5. Вишняков Я.Д., Радаев Н.Н. Общая теория рисков: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007.
6. Злобина Н.В. Управленческие решения. Учебное пособие. – Тамбов, 2007. – 80 с.
7. Кравченко С.А., Красиков С.А. Социология риска: полипарадигмальный подход: Учебное пособие. – М., 2004.
8. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 400с.

9. Кузнецова Н.В. Управление рисками. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. – 168 с.
10. Уткин Э.А., Фролов А.А. Управление рисками предприятия: Учеб.пособие. – М., 2003.
11. Фатхутдинов Р.К. Разработка управленческого решения. – М., Экономика, 2007. – 230с.

Монографические издания, авторефераты и журнальные публикации:

12. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: автореф. дис... д-ра пед. наук – С-Пб., 1996. – 28 с.
13. Агацци Э. Моральное измерение науки и техники / пер. с англ. И. Борисовой; науч. ред. В.А. Лекторский. – М.: МФФ, 1998.
14. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. – М.: Мысль, 1989.
15. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
16. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Thesis: Теория и история экономических и социальных институтов и систем. Вып. 5. - 1994. -С. 107-134.
17. Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. – М., 2005.
18. Ефимовских В.С. Риск в современном обществе. Дис. к. филос. н.: 09.00.11. – Уфа, 2009. – 156 с.
19. Керимова Т.В. Человек риска. Социально-философские проблемы. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 208 с.
20. Луман Н. Риск и безопасность // THESIS. – 2009. – № 5. – С. 107-134.
21. Перция В., Мамлеева Л. Анатомия бренда. – М.: Вершина, 2007.
22. Поппер К. Открытое общество и его враги: В 2 т. – М., 1992. Т. 2.
23. Роик В.Д. Профессиональный риск: проблемы анализа и управления // Человек и труд. – 2003. – №3. – С. 17-20.
24. Тоффлер Э. Шок будущего /пер. с англ. – М.: АСТ, 2003. –557 с.
25. Яницкий О.Н. Социология риска. – М., 2003.

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

При изучении данной дисциплины рекомендуется использовать технические средства обучения (компьютерная техника).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ ПРОГРАММЫ

Беляева Мария Алексеевна, д-р культурологии, доцент, профессор кафедры технологий социальной работы ИСОбр УрГПУ.

1.3. Аттестационный педагогический измерительный материал по дисциплине «Риск-менеджмент»

Пояснительная записка

Данный измерительный материал предназначен для контроля знаний по дисциплине «Риск-менеджмент» для обучающихся по магистерским программам направления «080200 – Менеджмент»

Цель аттестационного измерительного материала (АПИМ): выявить у студентов уровень усвоения знаний, полученных в ходе лекционных, семинарских и самостоятельных внеаудиторных занятий, а также активизировать процесс саморефлексии профессиональных качеств, связанных с принятием управленческих решений.

В процессе выполнения заданий обучающиеся должны продемонстрировать **знания**, отражающие:

- теоретико-методологические концепции риска, экспериментальный и практический опыт их применения;
- сущность риска и его модификации;
- изменение сущности и функциональные роли риска в исторической перспективе, его современную роль для личности и общества;
- систему средовой и субъектной детерминации риска;
- социальные механизмы и основные социально-управленческие направления оптимизации риска;
- основные направления рискологической работы менеджера в социальной сфере, образовании и культуре;

умения:

- анализировать и совершенствовать социальные структуры и социальное поведение в целях оптимизации риска;
- осуществлять информационное обеспечение деятельности по оптимизации риска;
- обеспечивать рискологическую экспертизу принятия управленческих решений в социальной сфере.

Задание 1. Заполните таблицы.

Таблица 1

Характеристики основных методологических подходов изучения рисков

Методологические подходы / Характеристики риска	Поведенческий	Модернистский	Перцептивистский	Социально-управленческий
Сущность риска				
Социальная роль риска				
Особенности восприятия риска				
Пути оптимизации риска				
Достоинства подхода				
Недостатки подхода				

Таблица 2

Характеристика исторических типов риска

Типы рисков	Традиционные	Индустриальные	Новые
Субъект-объектные			
Условия возникновения			
Возможные последствия			

Таблица 3

Характеристика риска в основных сферах жизнедеятельности

ТИПЫ Характеристики	Трудовой	Бытовой	Социально-политический	Культурный
Субъект-объектные				
Условия возникновения				
Возможные последствия				

Таблица 4.

Реализация социальных функций основными видами страхования

Вид страхования и его функции	Имущественное	Страхование ответственности	Личное
Реализация коллективной ответственности			
Создание атмосферы взаимного доверия			
Осуществление социального контроля			
Формирование общественного мнения			
Инициация управленческого действия			
Стимуляция инноваций			

Задание №2.

Ответьте на вопросы теста и оцените:

- 1) какие характеристики включает такая черта личности, как склонность к риску;
- 2) в какой степени склонность к риску присутствует у Вас?
- 3) является ли склонность к риску необходимым профессиональным качеством руководителя (аргументируйте свой ответ).

Тест на отношение к риску

Тест состоит из двух частей. В первой из них нужно ответить на **14 вопросов**, распределяя ответы по четырем категориям:

- часто,
- иногда,
- редко
- никогда.

1. Я люблю такую работу, в которой постоянно приходится пробовать новые варианты.
2. Люблю «высовываться», даже в тех случаях, когда это не очень оправдано.
3. Предпочитаю избегать таких ситуаций, в которых я чувствую себя не на высоте.
4. Люблю нарушать правила и поступать неожиданным образом.
5. Я забочусь о впечатлении, которое произвожу на других людей, и меня интересует, что они обо мне думают.
6. Я всегда серьезно продумываю последствия моих действий.
7. Испытывая что-то новое, я всегда нервничаю.
8. Люблю попадать в новые ситуации, в которых можно испытать новые возможности-
9. Я стараюсь избегать ситуаций и занятий, которые меня несколько тревожат.
10. Берясь за какое-то новое для меня дело, я всегда тревожусь за успех.
11. Я не стесняюсь разговаривать с незнакомцами.
12. Я не хочу, чтобы окружающие воспринимали меня как человека со странностями или чудаковатого.
13. Обычно я волнуюсь, как бы не сказать или не сделать что-то не то.
14. Я не люблю выступать перед большой аудиторией.

Вторая часть теста состоит из **18 вопросов**, на каждый из которых нужно отвечать только **«согласен» или «не согласен»**.

1. Не люблю непредсказуемых событий.
2. Отправляясь на вокзал, я предпочитаю выехать минут на 10-15 раньше самого разумного и безопасного срока.
3. Не люблю браться за работу, в которой может оказаться много непредвиденных трудностей.
4. Чего я больше всего боюсь, так это неудач.
5. Люблю действовать по наитию, наудачу.
6. Я часто люблю высказывать нетрадиционные взгляды и поступать необщепринятым образом.
7. Жизнь— это борьба, и если вы хотите в ней выжить, никогда не теряйте бдительности.
8. Препятствия я воспринимаю скорее, как возможность испытать и проявить себя, чем как досадную помеху.
9. В наше сложное время осторожность необходима, как никогда.

10. Жизнь — это путешествие, а какое же путешествие без приключений!

11. Я хочу, чтобы моя жизнь текла гладко и без непредсказуемых последствий.

12. Мне нравится работа, связанная с разнообразными задачами, в которой можно столкнуться с неожиданными сложными проблемами, новыми поворотами, даже с некоторой опасностью.

13. Если в ходе работы я могу показаться кому-то недостаточно компетентным, меня это не волнует.

14. Иногда я высказываю такие мнения, которые нравятся не всем окружающим.

15. Я хотел бы попробовать прыгнуть с парашютом.

16. Если мне предложат замечательную новую работу, для которой у меня, однако, недостает знаний или опыта, я всегда попробую за нее взяться.

17. Оглядываясь назад, я вижу, что моя жизнь была полна приключений и риска.

18. Если бы мне представился выбор, провести жизнь в тишине, довольстве, либо испытать многое в бурной жизни, я бы выбрал второе.

Анализ результатов:

109-137 баллов. Вы любите риск и предпочитаете такую работу, такие ситуации, которые большинство людей избегает. Вы любите перемены в жизни, виды спорта, связанные с опасностью, склонны к рискованным предприятиям. Жизнь над пропастью дает вам особое удовольствие и служит для разрядки напряжения. Вы сначала действуете, а потом думаете, и об этом приходится жалеть. Вы скучаете, когда в жизни нет риска, опасности, перемен. Своим коллегам Вы часто кажетесь агрессивным, они Вас побаиваются.

63-108 баллов. В жизни и работе Вы любите все необычное. Предпочитаете энергичные виды спорта. Риск стимулирует Вас, придает вам силы. Многие ваши успехи и достижения основаны на рискованных решениях. Но в то же время в некоторых ситуациях Вы предпочитаете спокойствие и надежность. В неопределенной ситуации вы предпочитаете сначала ее исследовать, прежде чем принимать решение. Вы умеете хладнокровно выпутаться из опасной ситуации. Решения вы принимаете самостоятельно и согласны нести за них ответственность. Вы редко прислушиваетесь к чужим советам.

22-62 балла. Вы скромный, сдержанный и осторожный человек, предпочитающий сравнительно тихую и спокойную жизнь. Вы любите жизнь, протекающую по расписанию, без неожиданностей. Вы осторожны, избегаете риска, новых ситуаций. Часто Вы боитесь неудачи, «потери лица». При появлении новой проблемы вы, прежде всего, думаете о катастрофических последствиях, которые наступят, если вы с ней не справитесь. Выдумаете: «Это мне не по зубам». Поэтому Вы часто уклоняетесь от принятия решений в острых ситуациях. Вы теряете многое, что могло бы обогатить вашу жизнь и способствовать карьере. Много сил Вы тратите на сомнения в своих силах. Часто Вы преувеличиваете сложность и опасность ситуации. Вам надо научиться быть более уверенным, более беззаботным, более храбрым.

Задание 3.

Вспомните примеры риска из Вашего личного жизненного и профессионального опыта (опыта родных, близких, клиентов), и проанализируйте их с точки зрения субъектных характеристик и комплексного анализа детерминант риска.

Ответ изложите в виде эссе (до 10 000 знаков).

Оценка представленных заданий осуществляется следующим образом:

«Задание 1» отражает репродуктивный уровень усвоения знаний. Каждая таблица, ее содержательная глубина оценивается по пятибальной системе. Максимальное общее кол-во баллов по первому заданию составляет 20 баллов.

«Задание 2» отражает частично-поисковый уровень усвоения знаний и включает три подвопроса, каждый из которых оценивается с точки зрения логичности, информативности и креативности по 5-ти бальной системе. Общее максимальное количество баллов составляет – 15 баллов.

«Задание 3» соответствует поисковому уровню усвоения знания и предполагает в качестве максимальной оценки – 15 баллов.

Таким образом, общая максимальная сумма составит 50 баллов.

Для оценки «**Отлично**» необходимо набрать 45-50 баллов.

«**Хорошо**» – 35 – 44 балла.

«**Удовлетворительно**»: 25-34 балла

«**Неудовлетворительно**»: менее 25 баллов.

Глава 2. Теоретические основы риск-менеджмента в социальной сфере, культуре и образовании

2.1. Риск как предмет научного анализа

Основные рассматриваемые вопросы: 1) определение понятий «риск», «рискология», «риск-менеджмент»; 2) типология и классификация риска; 3) педагогический и социально-культурный риск-менеджмент.

В современной реальности риск пронизывает буквально все стороны существования людей, являясь их неперенным спутником, так как *«...жизнь человека без риска содержала бы в себе так же мало человеческого, как и жизнь человека без разума или свободы... Счастье человека состоит в полном и подлинном самосовершенствовании, которое означает выбор и решение, иными словами – риск»*¹.

Слово «риск» появилось на рубеже средних веков и Нового времени и распространилось в Европе с началом книгопечатания. Использование понятия «риск» тесно связано с процессами секуляризации, т.е. снижения роли религии, вытеснение ее на периферию общественной жизни. Содержание понятия «риск» тесно связано с пониманием личной ответственности за принятые решения. Со временем оно вытеснило понятия «греха» и «кары» как следствий божественного провидения.

В русском языке нет родственных однокоренных слов со словом «риск», т.к. оно заимствовано. Истоки этого слова: *«riza» (от греч.) – «подножие скалы», «rizikon» - «утес, скала»*. В XV в. оно использовалось испанцами и итальянцами в мореплавании. В XVII в. появилось во французском языке для использования в коммерции, вероятно, оттуда пришло и в русский язык вместе с войной 1812 г. («Кто не рискует, тот не пьет шампанского!»).

В начале XX в. оно становится частью профессионального языка «новорожденных» авиаторов, только начинавших освоение неба, как когда-то мореплаватели осваивали бескрайние горизонты океана. Постепенно «риск» входит в обиходную речь, а во второй половине века получает научное осмысление (в политическом, экономическом,

¹Агацци Э. Моральное измерение науки и техники / науч. ред. В.А. Лекторский. – М. : МФФ, 1998. С. 188.

психологическом, социологическом и др. аспектах. Благодаря чему, на стыке XX-XXI вв. формируется «*рискология*».

Рискология— область знания, изучающая риск с позиций различных наук с целью оптимизации его на практике.

Риск – есть «... *возможная опасность, ... действие на удачу*»². Для российского менталитета характерно «действовать на удачу», полагаться на «авось», начиная от бытовых и производственных вопросов, и заканчивая рождением детей. Отсюда, например, высокий уровень абортот, бесплодия, отказничества, причиной которых является игнорирование объективных рисков репродуктивного поведения.

Существует две принципиально отличные парадигмы (системы взглядов) понимания риска: «европейская» и «американская». Смысл первой в том, что с риском связывается опасность потери, утраты, которая омрачит или, по меньшей мере, дестабилизирует жизнь человека. Смысл второй, совершенно противоположен: риск ассоциируется с новыми возможностями и достижениями. Европейское понимание риска коррелирует с консервативной европейской ментальностью, в которой стабильность, плановость, предсказуемость, размеренность рассматриваются как базовые ценности. В американской трактовке в основе понимания риска – другие ценности. Казалось бы, первые поселенцы на североамериканском континенте сами были носителями европейской культуры, но долгий путь в неизвестность (через непредсказуемый океан, через враждебные прерии и т.д.), привычка полагаться только на себя, сделали их другими.

Различия Европейской и Американской парадигмы понимания риска кратко представлены в табл. 1.

Если оценивать национальные особенности русского восприятия риска, то, с одной стороны, заметна европейская настороженность и обстоятельность: «семь раз отмерь, один раз отрежь»; но с другой, «русский мужик долго запрягает, зато быстро едет», т.е. отношение к риску в русской культуре очень противоречиво.

Необходимость понимания риска как сложного неоднозначного явления, включающего в себя противоположные начала – созидательного и разрушительного, отмечают многие отечественные авторы. Например, Т.В. Керимова пишет: «...не будет преувеличением утверждение о том, что все значительные свершения человека представляют собой результат его сознательных рискованных усилий».³ О том

²Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М. : Рус. яз., 1984. –797 с. С. 591.

³Керимова Т.В. Человек риска. Социально-философские проблемы: монография – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 208 с. – С. 195.

же говорит и другой отечественный исследователь – В.И. Зубков: *«...риск неправомерно отождествлять только с возможными негативными последствиями, потерями, неудачами. Риск предпринимается с надеждой на достижение цели, но его результатом может быть как успех, так и неуспех»*⁴.

Таблица 1

Ключевые понятия для определения риска

Европейская трактовка	Американская трактовка
опасность, угроза, проблема, неопределенность, неуспех, неблагоприятное положение	вызов, шанс, альтернатива, выбор, надежда, смелость, удача, успех
Риск представляет собой вероятность наступления угрозы (опасности) с определенными во времени и пространстве событиями.	Риск – наличие альтернатив в ситуации неопределенности, когда исход действия определяется случаем и новый уровень достижений зависит от шанса.
Риск – вынужденный образ действия в условиях неопределенности, ведущий к негарантированным результатам.	Риск – предпочтение труднодоступных целей (в отличие от гарантированных)

На наш взгляд, **риск – это потенциальная возможность развития отрицательных последствий, переживания ощутимых биологических или социальных потерь для отдельного человека, его окружения или общества в целом в связи с наступлением того или иного события (состояния), которое служит причиной – исходным запускающим механизмом последующего неблагоприятия.**

Хотя в нашем определении риск традиционно для европейской ментальности подан в деструктивном ключе, мы признаем его конструктивный смысл. Но конструктивным риск становится при определенных условиях, одно из них заключается в готовности человека самоорганизоваться и противостоять риску, открывая в себе новые возможности и получая новые результаты, недостижимые вне зоны риска. Но,

⁴Зубков В.И. Социологическая теория риска – М.: Академический проспект, 2009. – 380 с. С.92.

чтобы достичь созидательного эффекта, необходимы как интуиция, так и знание, получаемое эмпирическим или теоретическим путем: «...*умение и знание поведения, деятельности и существования в условиях риска превращаются для современного человека в обязательное правило, становятся необходимой и важной составляющей современной культуры*»⁵. Вся система образования: формальная (детский сад, школа, вуз) и неформальная (семья, ближайшее окружение, СМИ, Церковь и др.) в какой-то мере готовят человека к переживанию рисков, связанных с теми или иными сферами деятельности.

Все многообразие рисков, сопутствующих жизни современного общества можно разделить на две категории: **риски первого и второго порядка.**

Риски первого порядка – это риски, причинно-следственные связи которых объективно просматриваются и прогнозируются. Эти риски могут быть комплексными, но их причины, т.е. некая сумма факторов, легче поддаются оптимизации, чем причины рисков второго порядка.

Риски второго порядка – это риски, сложные по своему генезу, причинно-следственные связи которых не подчиняются линейным закономерностям, а носят системный, в том числе синергетический, т.е. неуправляемый самоорганизующийся характер. Такие риски трудно достоверно прогнозировать и оптимизировать.

Технологический риск, не смотря на сложность современных технологий, все-таки является риском первого порядка. Технологические риски обусловлены применением тех или иных технологий в повседневной и производственной жизни личности и общества. Аварии на предприятиях, дорожно-транспортные происшествия, бытовые травмы, связанные с эксплуатацией бытовых приборов, – все это примеры технологических рисков, которые могут быть минимизированы при соблюдении техники безопасности, т.е. при условии, что пользователи будут ответственно и грамотно относиться к правилам эксплуатации технических устройств.

⁵Керимова Т.В. Указ. Соч. – С.8.

Социальный риск – этот риск второго порядка (агрегированный, системный), последствия которого затрагивают функционирование всего общества или отдельных его институтов, сообществ, групп. Высокий уровень разводов, низкий уровень рождаемости, стагнация экономики, рост ксенофобии – все это примеры актуальных социальных рисков, для оптимизации которых недостаточно только доброй воли, компетентности и ответственности, т.е. причины этих рисков не могут контролироваться на личностном уровне. У семьи, как социального института, у экономики, у системы межнациональных отношений и т.д. существуют свои законы развития, не познанные в полной мере и не управляемые, которые определяют судьбы конкретных людей.

Многообразие социальных рисков требует их оценки и детальной классификации. В Приложении 2 представлена комплексная классификация В.И. Зубкова⁶, построенная по дихотомическому принципу. Например, по субъектно-объектным характеристикам этот автор выделяет индивидуальный, индивидуально-индивидуальный, индивидуально-коллективный, коллективный, коллективно-индивидуальный и коллективно-коллективный виды риска. Под *субъектом риска* понимается индивидуальный и (или) коллективный участник общественной жизни, принимающий решения и соответственно им строящий свое поведение.

Объектами риска являются те индивиды или социальные группы, которые испытывают на себе последствия принятых кем-то решений. Субъекты риска могут испытывать на себе последствия и собственных решений, т. е. являться одновременно и объектами риска, поэтому и получаются выше обозначенные комбинации. Другие основания для классификации риска – это условия его возникновения рисков, по их содержанию, по возможным последствиям и др. (подробнее см.: Табл. 1, Приложение 2).

Правоммерно разделять существующие риски, с точки зрения исторического времени их появления на *традиционные* (до XVIII в.), *индустриальные* XIX-XX вв.) и *новые риски*, в том числе, информационные (XXI в.).

⁶Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. – М.: Академ Проект, 2009. – 380 с. – С. 119.

Традиционные риски носили сословный характер и подчеркивали принадлежность личности к определенному социальному слою (крестьянство, дворянство, купечество, духовенство и др.), обладающему особой субкультурой.

Традиционные риски являются добровольными, но неудача воспринималась как меньшее несчастье, чем принципиальное уклонение от риска. Последнее считалось трусостью. Дворянин мог отказаться от дуэли, но тогда его честь, его репутация были бы навсегда «запятнаны».

Традиционные риски предсказуемы и ограничены во времени. Они нормируются обществом, создают группы, определяют принадлежность к ним и тем самым поддерживают границы между сословиями. Функции традиционных рисков проявляются, прежде всего, в ритуальных действиях, которые имеют двойственный характер: проявляются и как обязанности, и как привилегии. Переживание риска вплетено в процесс социализации и составляет ядро социокультурной идентичности, всевозможные обряды инициации и других посвящений хорошо демонстрируют это.

Традиционные риски воспринимаются фатально, как предписанные судьбой, и потому неизбежные. Традиционные риски окрашены религиозными переживаниями, а именно – надеждой на Бога, который будет спасителем и заступником. Воля человека мало, что определяет, поэтому говорить о риск-менеджменте в эпоху традиционных рисков не возможно.

В индустриальную эпоху, когда рациональность стала главной характеристикой экономической и профессиональной деятельности, отношение к рискам изменилось. Люди начали сравнивать риски, просчитывать их. Практическим воплощением этой трансформации в сознании можно считать расцвет страховых обществ, которые существовали и в Средние века, но не получали массового развития. Идея страхования в том, что несчастье происходит с отдельным человеком, а плата за ущерб обобществляется между всеми участниками страхования.

Риски в индустриальную эпоху освобождаются от нормативных связей с сословными субкультурами и становятся предметом конфликтов и торга между группами с различными экономическими интересами. В результате этого обнаруживается символическое равенство таких несопоставимых ценностей как, например, жизнь, здоровье, ответственность. Более рационально начинает восприниматься и сама готовность к риску. Моральные характеристики риска заменяются экономической характеристикой, в том числе возможной выгодой, которая достаточно точно рассчитана.

Риски приобретают индивидуальную направленность, их последствия калькулируются. Человек стремится к выявлению причин и следствий риска, ограничению возможного ущерба, т.е. по сути, осуществляет планомерный само-риск-менеджмент.

Во второй половине XX в., наряду с *индустриальными*, появляются *новые риски*, которые носят технологический характер. Они возникают как коллективное следствие огромного количества индустриальных действий. При этом от риска страдают все, а не только те, кто создал опасную ситуацию. К таким рискам относятся разного рода экологические загрязнения (воздуха, воды, почв). Новые риски возникают в результате человеческой деятельности, но для пострадавших остаются анонимными и принудительными, как природные катастрофы, эта парадоксальная связь личной ответственности и анонимности — центральный вопрос дискуссий о риске в XXI в.

Если опасности для здоровья и жизни анонимны, групповая (словная, профессиональная и др.) принадлежность утрачивает часть своего значения. Перед опасностью все равны, хотя бы в начале. Индивидуализация ведет к снижению чувства стабильности и защищенности, к изменчивости социальной идентичности в зависимости от ситуации, что способствует росту всеобщего, а не группового рискованного сознания, и общество в целом становится все более и более чувствительным к риску, становится «обществом риска» (У. Бек).

Новые риски во многих отношениях остаются невидимыми, а их последствия непредсказуемыми (радиация, генно-модифицированные продукты, манипуляции массовым сознанием, кризис системы ценностей, кризис семьи и т.д.). Вред, причиняемый человеку и природе трудно калькулировать в деньгах, его уже даже трудно осознавать. Нельзя точно указать группу пострадавших, масштаб и род последствий, время, в течение которого существует риск или проявятся его последствия.

Информационные риски — самые масштабные из новых рисков. Системный кризис современного общества проявляется в перегруженности информацией, в потере критериев ее достоверности, в невротизации населения (повышенной тревожности) и стремлении «подстраховаться», т.е. найти возможность предупреждения негативных последствий неопределенных ситуаций. Отсюда интерес к *риск-менеджменту*, как самостоятельному виду деятельности, а чаще — как одному из слагаемых управления.

Менеджмент (управление) — это регулирование субъект-объектных отношений при всем их многообразии для достижения определенных целей. Если целью является управление рисками, тогда и появляется основание для выделения *риск-менеджмента*.

Риск-менеджмент – управление рисками в различных сферах человеческой деятельности. Риск-менеджмент представляет собой одно из функциональных направлений менеджмента.

Содержание риск-менеджмента имеет универсальные и специальные компоненты. К универсальным содержательным компонентам риск-менеджмента относятся:

- субъекты и объекты риск-менеджмента;
- институциональные механизмы риск-менеджмента;
- цель, задачи, принципы, функции, технологии риск-менеджмента;
- поведенческие стратегии субъектов риск-менеджмента: «снижение риска», «преодоление риска», «оптимизация риска», «принятие риска», «избегание риска».

Объекты риск-менеджмента – это разнообразные риски, которые и определяют специфику риск-менеджмента в то или иной сфере.

Субъекты риск-менеджмента: это, во-первых, люди и организации, специально наделенные такими полномочиями и подготовленные к их выполнению, т.е. профессиональные субъекты риск-менеджмента, а во вторых, непрофессиональные субъекты. Любой разумный человек, организуя свою жизнь, может задаться целью «само-риск-менеджмента».

Основные институциональные механизмы риск-менеджмента – это социальные институты, созданные для устранения угроз, потерь и прочих эквивалентов европейского понимания риска. Каждый из институциональных механизмов вносит свой вклад в поддержании глобальной безопасности общественной жизни (см.: Табл. 2).

Универсальная технология профессионального риск-менеджмента аналогична технологии многих видов деятельности (в том числе технологиям педагогической деятельности, например) и включает, как минимум, четыре этапа:

- выявление и оценку масштабов риска (диагностика);
- выбор управленческой стратегии (планирование и проектирование);
- реализация намеченных мер риск-менеджмента (деятельностный этап);
- оценка результатов (контрольно-аналитический этап).

Большее число этапов представляют те авторы, которые дробят названные этапы, конкретизируя их содержание.

Таблица 2

**Основные институциональные механизмы
риск-менеджмента в российском обществе**

Риски	Социальные институты
Риск потери здоровья вследствие заболеваний, травм, старения и т.д.	Здравоохранение
Криминогенные риски, риски политической и экономической безопасности государства	Силовые ведомства: службы охраны правопорядка (полиция), армия, ФСБ, таможня, налоговое управление, судебная система
Техногенные и природные катаклизмы с сопутствующими им рисками экономических и человеческих потерь	Службы МЧС
Риск неспособности обеспечить необходимый уровень (материальное обеспечение, доступность потребления товаров и услуг) и качество жизни (субъективная оценка условий жизни в сравнении с ценностными приоритетами и представлениями о норме)	Система социальной защиты населения, реализующая социальное обслуживание и социальное обеспечение (включая такую организационно-правовую форму как социальное страхование)
Риски культурной преемственности, трансляции ценностей, знаний, умений.	Многоуровневая система образования и учреждения культуры
Риски биологического и социокультурного воспроизводства населения	Семья
Информационные риски	СМИ
Мировоззренческие риски	Наука, Религия

По иерархии уровней управления можно условно разделить профессиональный риск-менеджмент на «вертикальный» и «горизонтальный». Вертикаль реализуется управленческими органами всех рангов (федерального, регионального, муниципального), а горизонтальный уровень риск-менеджмента – это деятельность каждого отдельного про-

фессионала на своем рабочем месте. Сочетание механизмов «вертикального» и «горизонтального» управления той или иной отраслевой сферы теоретически должна обеспечивать максимальный эффект.

По сферам деятельности можно выделить такие **типы риск-менеджмента**:

- 1) производственный / бытовой;
- 2) экономический, педагогический, политический, юридический, социально-культурный, медицинский, психологический и т.д.;
- 3) коммуникативный, рекреативный, прокреационный ⁷, спортивный и т.д.

В основании классификации № 1 – дуальное противопоставление двух основных сфер жизнедеятельности человека «работа-дом»; классификация № 2 соответствует сложившемуся разделению областей науки и практики; классификация № 3 построена на выделении различных видов повседневной активности человека, некоторые из которых могут осуществляться и как часть профессиональной деятельности.

Нас интересует риск-менеджмент, осуществляемый в учреждениях социальной сферы, образования и культуры. **Объекты риск-менеджмента** в таких учреждениях мы делим на следующие группы:

1. **Кадровые риски** («текучка», «постарение», «конфликт поколений» между «стажистами» и «стажерами» и т.д.) – это риски, обусловленные состоянием человеческого ресурса, тем, насколько личностные характеристики и уровень профессиональных компетенций социальных работников, педагогов различных специализаций, работников культуры соответствует нормативным требованиям⁸.

2. **Контингент-риски** – все риски, связанные с изменением количественных и качественных характеристик клиентов («клиентские риски») – в учреждениях социальной сферы и культуры; или обучающихся – в учреждениях образования. Например, для вузов сегодня актуален риск снижения количества студентов. В погоне за «сохранением контингента» актуализируется риск снижения качественных характеристик обучающихся, таких, например, как способность к освоению программ высшего профессионального образования. В школах российских мегаполисов, привлекательных для мигрантов из стран – наших юго-во-

⁷ Прокреация – сфера жизнедеятельности личности и общества, связанная с рождением детей.

⁸ Отдельные примеры кадровых рисков в образовательных учреждениях представлены в Главе 3, пункт 3.2.

сточных соседей, характерен контингент-риск, обусловленный изменением соотношения национального состава учащихся со всеми вытекающими последствиями⁹.

3. Процессуальные риски. В учреждениях социальной сферы и культуры процессуальные риски могут быть обозначены как **«сервисные риски»**:

- в социальной сфере суть процесса помощи клиентам – оказание социальных услуг в рамках социального обслуживания и предоставление материальной поддержки в разных видах и организационно-правовых формах социального обеспечения;
- в учреждениях культурно-досуговой сферы – оказание услуг клиентам (посетителям, зрителям, участникам и т.д.) по организации их свободного времени, создания условий для просвещения и творческой самореализации средствами искусства.

В образовательных учреждениях процессуальные риски могут быть обозначены как **«учебно-методические риски»**, сопутствующие обучению и воспитанию. Сюда относятся риски, связанные с принятием и реализацией новых образовательных стандартов, новых и традиционных технологий, состоянием материальной и методической базы и т.д. **Интегративным процессуальным риском является снижение качества образования.**

Сегодня категория «качество образования» активно изучается в отечественной науке, обосновываются критерии оценки качества образования. В качестве критериев фигурируют в основном критерии, подлежащие количественной оценке. Увлечение такого рода критериями приводит к формализации и бюрократизации образования (это то же процессуальные риски). Не надо быть «семи пядей во лбу» (т.е. глубоким теоретиком), чтобы понимать невозможность 100% успеха того потока инноваций и псевдо-инноваций, который обрушился на российскую систему образования в последние годы. В реальности, меры, нацеленные на повышение качества образования, могут иметь прямо противоположный или нулевой, или неожиданный (побочный) результат¹⁰.

4. Имидж-риски – риски, связанные с формированием общественного мнения о данном учреждении образования, культуры или социальной защиты населения. Имидж формируется с точки зрения как внутреннего сообщества (администрация, педагоги и учащиеся, непеда-

⁹Контингент-риски представлены в Главе 3, пункты 3.1 и 3.3.

¹⁰ Некоторые частные процессуальные риски, характерные для ДОУ, школ и вузов представлены в Главе 3, пункт 3.1.

гогические работники), так и внешнего – признание официальных ведомств и неформальных структур. Например, большое количество родителей, желающих обучать детей в, так называемых «элитных» школах, говорит о сформировавшемся бренде¹¹. Этот бренд обеспечивает престижность обучения в конкретном ОУ, но находясь «внутри», будучи частью этого сообщества, может произойти «развенчание» бренда в силу неоправданных ожиданий.

Факторы, влияющие на формирование имиджа организации:

1. Финансовое положение организации.
2. История организации, фирмы, её традиция и репутация.
3. Личность руководителя.
4. Паблисити — рекламная известность.
5. Забота о персонале.
6. Социальная ответственность перед обществом.
7. Управление организацией.
8. Фирменный стиль.
9. Этичность деятельности и отношений¹².

Для образовательных учреждений и учреждений социальной сферы обозначенные факторы имеют свою специфику.

Например, социальная ответственность вузов перед обществом заключается, вероятно, не только в подготовке специалистов для рынка труда, но и воспитании патриотически настроенных граждан. Иначе, актуализируется риск «утечки мозгов», т.е. эмиграции квалифицированных кадров.

Социальная ответственность учреждений культурно-досуговой сферы (библиотеки, музеи и выставочные комплексы, театры, клубы, спортивные сооружения, фитнес-центры и т.д.) заключается в трансляции социально приемлемых моделей организации свободного времени, пропаганде гуманистических ценностей, ценностей здорового образа жизни и т.д.

Важные аспекты социальной ответственности социальных учреждений выражаются, например, в том, чтобы: во-первых, государственные средства были потрачены на благо тех клиентов, которые в

¹¹ Понятие «бренд» (буквально «товарный знак», «товарная марка») в данном контексте употребляется не в правовом отношении, а как «ментальная конструкция», оказывающая влияние на психологию потребителя.

¹² Данный список факторов заимствован из работы: Зызыкин В.Г. Имидж организации: структура и психологические факторы эффективности [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/35484/>

них действительно нуждаются (адресный подход); во-вторых, предоставляемая помощь не порождает иждивенчества, а наращивала адаптационный потенциал личности клиента.

Рекламная известность и фирменный стиль (бренд), складывающийся из названия, логотипа и других визуальных элементов, позволяющих выделить данное учреждение в ряду других подобных, имеют принципиальное значение для учреждений культуры и образования. В образовании это касается особенно вузов, существующих в условиях высокой конкуренции и дублирования профилей обучения. Для детских садов, которых хронически не хватает, необходимость позиционирования на рынке образовательных услуг возникла совсем недавно, когда была поставлена задача самоокупаемости, в том числе за счет дополнительных образовательных услуг населению.

Учреждения социальной сферы работают по территориальному принципу, и привлечение клиентов не является для них ведущей задачей (наоборот, снижение числа потенциальных клиентов в некоторых типах учреждений является одним из показателей эффективной работы). Содержание работы социальных служб (направления, методы, условия оплаты услуг) типичны и унифицированы. Инновационный продукт или услуга, как правило, спускаются «сверху» и, если становятся популярными, получают широкое распространение во всех социальных учреждениях определенного типа (Центры занятости, Центры реабилитации инвалидов, Комплексные центры социального обслуживания и др.)

В целом имиджевые риски для образовательных учреждений и учреждений культурно-досуговой сферы имеют большее значение, чем для учреждений социальной сферы, т.к. узнаваемость важна только в конкурентной среде.

Представленная классификация рисков является структурной, поскольку отражает основные структурные элементы любой деятельности: субъект («кадровые риски»), объект («контингент-риски»), цель и средства («процессуальные риски»), результат («имидж-риски»). Четкое разделение этих видов рисков может быть в теории, а в реальности они накладываются друг на друга, находясь в тесном взаимодействии и динамике, что характерно для системных социальных объектов, таких как социальная защита населения, система образования, система учреждений культурно-досуговой сферы.

Риски могут быть выделены и на других основаниях, например функциональных, исходя из природы рисков: экономические, психоло-

гические, коммуникативные и т.д. По отношению к ним логично обосновать содержание экономического риск-менеджмента, психологического, коммуникативного и т.д.

Например, общественное мнение является одним из условий экономической успешности ОУ, если речь идет об учреждениях, реализующих образовательные услуги на коммерческой основе. Экономическая эффективность складывается из нескольких аспектов: насколько востребованы и продаваемы (если образование платное) услуги; а с другой, насколько вложенные средства на подготовку воспитанника, учащегося или будущего специалиста принесли ожидаемые плоды. Для каждой ступени системы образования показатели такого рода экономической эффективности разработаны или находятся в стадии разработки. Для вуза, в частности, это традиционный показатель трудоустройства выпускников по полученной профессии.

Но, помимо экономической эффективности, доступной математическим расчетам, главная цель образования – трансляция культуры, обеспечение культурной преемственности поколений, а при необходимости, наоборот, замещения одних моделей поведения (традиций, обычаев, ритуалов) новыми культурными конструктами. Эта цель в меньшей степени поддается квалитетическим изысканиям, помогающим обеспечить инструментальный уровень технологий риск-менеджмента.

Может ли риск-менеджмент в учреждениях образования называться «педагогическим риск-менеджментом», а в учреждениях социальной сферы и культуры, например, «социально-культурным риск-менеджментом»? Это верно лишь отчасти.

Под **педагогическим риск-менеджментом** мы понимаем управленческую деятельность, нацеленную на минимизацию рисков, развертывающихся в учреждениях образования в связи с основными «производственными» процессами – обучением и воспитанием учащихся (слушателей, студентов и т.п.), т.е. «педагогический риск-менеджмент» охватывает главным образом процессуальные риски учебно-воспитательной работы, а экономические риски или риски чрезвычайных происшествий (пожар, например) останутся «за кадром».

Социально-культурный риск-менеджмент – это управленческая деятельность, нацеленная на минимизацию рисков, обусловленную инкультурацией и аккультурацией человека. Широта формулировки говорит о возможности осуществления такого рода риск-менеджмента в учреждениях социальной сферы, образования и культуры. Более узкое понимание социально-культурного риск-менеджмента расширяет его полномочия только на сферу свободного времени и организацию досуга детей и взрослых.

Инкультурация – процесс приобщения индивида к культуре с младенчества и на протяжении всей жизни. Риски инкультурации связаны, например, с нарушением ее нормативных сроков, недоступности по экономическим, психофизическим (инвалидность) и иным причинам.

Аккультурация, в самом широком смысле – процесс и результат взаимного влияния разных культур, т.е. их культурный обмен, в котором условно можно выделять «культуру-донора» и «культуру-реципиента». Более узкое значение аккультурации подразумевают, когда говорят о процессе усвоения взрослым человеком чужой культуры с целью интеграции в новом для него обществе, где он относится к культурному меньшинству. Этот процесс сопровождается рисками:

- полной *ассимиляции* (принимая ценности и нормы иной культуры, человек теряет собственную культурную идентичность),
- рисками *сепарации* (когда чужая культура отрицается, а сохранение собственной достигается за счет большей или меньшей степени изоляции),
- рисками *маргинализации*, означающей потерю идентичности с собственной культурой и отсутствием связующих нитей с новой доминирующей культурой, в которой приходится жить.

Таким образом, риск-менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования носит комплексный характер, он не сводим к педагогическому или социально-культурному риск-менеджменту, а содержит различные направления (экономическое, правовое, валеологическое и др.), которые также разнообразны, как и сами риски.

Выводы:

Риск следует рассматривать как амбивалентный феномен, сочетающий в себе и опасности, и новые возможности. Назначение риск-менеджмента заключается в оптимизации рисков, т.е. «нейтрализации» их отрицательной стороны и «стимуляции» ожидаемых положительных следствий.

В учреждениях социальной сферы, культуры и образования риск-менеджмент сочетает много направлений – с одной стороны, кадровый, клиентский, процессуальный, имиджевый (используя структурную классификацию), а с другой – педагогическое, экономическое, социально-культурное, психологическое и т.д. (используя функциональную классификацию). Но приоритетность тех или иных направлений риск-менеджмента и их соотношение зависит от специфики учреждений. В частности много общего в кадровом риск-менеджменте образовательных учреждений, учреждений социальной и культурно-досуговой сферы, а в отношении процессуальных, имиджевых и контингент-рисков существует много отличий.

Вопросы для повторения:

1. Каково происхождение понятия «риск»? Как связаны риск и научно-технический прогресс?
2. Что отличает «европейскую» и «американскую» трактовку (подходы) в понимании риска?
3. Приведите примеры классификаций риска.
4. Перечислите основные институциональные механизмы риск-менеджмента, существующие в российском обществе, и риски, на которые они направлены.
5. Назовите четыре основных группы объектов риск-менеджмента в учреждениях социальной сферы, образования и культуры (согласно структурной классификации риск-менеджмента). Приведите примеры.

2.2. Группа риска: понятийный анализ

Помимо ключевого понятия «риск» проблемное поле риск-менеджмента тесно связано с понятиями: «*риск-коммуникация*», «*риск-солидарность*», «*группа риска*».

Риск-коммуникация – стихийные или санкционированные объединения людей с целью сбора, обмена информацией о рисках и, по возможности, принятия совместных решений об их оптимизации. Рабочее совещание («планерка») содержит в себе признаки риск-коммуникации, также как и научная конференция, и родительское собрание, и стихийное «собрание» товаров на рынке («сарафанное радио»). Все это примеры риск-коммуникаций, существующих одновременно или продолжительное время.

В социальной сфере и образовании в последнее время часто говорят о необходимости социального партнерства, межведомственного взаимодействия, т.е. по сути – о необходимости разных организационных форм риск-коммуникаций, позволяющих объединять усилия многих субъектов социальной сферы и образования для решения актуальных профессиональных задач.

Группы риск-солидарности. В условиях повышения рискогенности жизни возникают группы риск-солидарности, каждая из них формируется в результате поиска индивидуальной и групповой

идентичности в «детрадиционализирующемся» общества (У. Бек), т.е. обществе, где традиции и нормы перестали быть массовыми и незабываемыми.

Члены групп риск-солидарностей характеризуются своеобразной позицией и действиями в отношении общих для них рисков. Объединения людей в группы риск-солидарностей могут носить характер тесного межличностного общения или символический характер, не предусматривающий реального или виртуального контакта. Например, если водитель на стекле автомобиля разместит наклейку общественного объединения «Город без наркотиков», он уже демонстрирует свою сопричастность к этому движению. Возможно, он не участвует лично, но разделяет цель, задачи, методы работы этой организации.

Интернет-пространство дает много новых возможностей для поддержания риск-коммуникаций и формирования временных или относительно устойчивых групп риск-солидарностей.

Общественные объединения, профессиональные сообщества – это пример относительно стабильных групп риск-солидарностей, другие группы риск-солидарностей – не стабильны.

Виды риск-солидарностей представлены в Табл. 2, Приложение 2. Например, по социальной направленности они могут быть просоциальными и антисоциальными; по способу действия – активные и пассивные; по субъект-объектным характеристикам выступать в роли «производителей риска» или «жертв риска».

Если соотнести понятие «риск-солидарность» с проблематикой социальной сферы, культуры и образования, то коллектив социальной службы или ОУ представляет собой пример относительно стабильной группы риск-солидарности. Сплоченность коллектива говорит о степени этой солидарности. Сообщества (клиентов, обучающихся), стихийно сформировавшиеся по интересам в рамках клубной, досуговой деятельности, например, или специально организованные специалистами тренинговые группы, «терапевтические группы» (из родителей, детей и т.д.) являются примером временных групп риск-солидарностей.

Понятие «риск-солидарность» не равнозначно понятию «группа риска». Как правило, члены групп риск-солидарности являются представителями группы риска, но обратное утверждение было бы неверным. Представители группы риска не обязательно стремятся к риск-солидарности, для этого они должны намеренно вступить в риск-коммуникацию (знать друг о друге, обмениваться полезной информацией, взаимодействовать и т.д.).

Если понятия «риск-солидарность» и «риск-коммуникация» пока не используются в педагогической литературе, в понятийном арсенале работников социальных служб и учреждений культурно-досуговой сферы, то понятие «группа риска» очень распространено, но это не сделало его «прозрачным», т.е. четким по своему содержанию.

Словосочетание «группа риска», вошло в употребление, а впоследствии стало нарицательным в конце 80-х гг. XX в. на волне назревающего социального катаклизма в нашем обществе. Прежде всего, его активно использовали СМИ в отношении проституток, гомосексуалистов, наркоманов в связи с проблемой распространения вируса иммунодефицита человека (ВИЧ), поэтому в массовом сознании формулировка «групп риска» ассоциируется с социально-неблагонадежными категориями населения, представляющими опасность для общества. Но содержание этого понятия, безусловно, шире.

Группа риска – это особое социальное положение индивида или группы, характеризующееся нестабильностью, напряженностью, значительными трудностями в осуществлении текущих жизненных задач. Социальный риск подобной ситуации заключается в потенциальной возможности утратить в каком-либо отношении (экономическом, психологическом, культурном, правовом и т.д.) прежний социальный статус¹³.

В условиях экономической и политической нестабильности государства благополучие большинства граждан становится легко уязвимым, поэтому неудивительно, что в современной России к группе социального риска относятся многие категории населения – инвалиды, граждане пожилого и престарелого возраста, неполные и многодетные семьи, участники локальных войн, дети-сироты, подростки, склонные к противоправному поведению, наркоманы и т.д. Но, рассматривая, например, граждан с алкогольной зависимостью и неполную семью как группу социального риска, мы имеем два совершенно разных состояния, общим для которых является их несоответствие сложившимся нормам социального функционирования.

Многозначность, широкая трактовка этого понятия, приводит к тому, что в одном случае, его используют как синоним понятия «малозащищенный»; в другом, под группой риска подразумевают «соци-

¹³Беляева М.А. К проблеме содержания понятия «группа риска» в современной практике социальной работы // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы: материалы междунар. науч.- практ. конф. / Урал.гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – С.10-14.

альноопасный»; в третьем – «малообеспеченный» или «виктимологически привлекательный» и т.д. Все эти характеристики имеют прямое отношение к содержанию понятия «группа риска», представляя собой частный случай из всего множества вариантов «рискованного» состояния человека в обществе. Но социальный риск не обязательно связан с девиантным поведением или малообеспеченностью, например. К сожалению, реальная практика использования понятия «группа риска» в работе социальных служб нередко свидетельствует о его суженном, шаблонном понимании.

Следующая проблема заключается в разведении понятий «группа риска» и «социальное неблагополучие». На наш взгляд, это два разных состояния. В одном случае социальное функционирование затруднено (группа риска), в другом нарушено (неблагополучие). Мы полагаем, что «группа социального риска» это промежуточное, переходное состояние от благополучия к неблагополучию, а риск в том собственно и заключается, что под влиянием деструктивных факторов социальные параметры человека или группы лиц могут негативно измениться, что приведет к ситуации неблагополучия.

Частое синонимичное использование понятий «группа риска» и «социальное неблагополучие» связано, на наш взгляд, с тем, что всякое неблагополучие автоматически порождает разнообразные социальные риски более высокого порядка. Например, наличие химической зависимости у человека сопровождается утратой здоровья, социального статуса и дает все основания считать человека неблагополучным. Но, все-таки, не каждый наркоман является ВИЧ-инфицированным, не каждый наркоман совершил уголовное преступление, однако, риск противоправного поведения или заражения у него неизмеримо выше, чем у других граждан, поэтому наркоманы входят в группу риска в отношении инфицирования ВИЧ, гепатитом В и С, а также в группу риска по противоправному поведению.

Будет логичным утверждать, что каждый неблагополучный индивид автоматически попадает в группу риска по отношению к каким-то факторам. Но обратное утверждение, что состояние группы риска сопровождается явным неблагополучием, не верно. Так, неполные семьи, безусловно, относятся к группе риска, но далеко не каждая неполная семья неблагополучна. Можно и в отсутствии брачного партнера выполнять функции организации быта, воспитания детей на должном уровне, но решение этих задач требует от неполной семьи (т.е. одинокой матери или одинокого отца) напряжения всех сил. Социальный риск заключается в том, что этих сил в какой-то момент может не хва-

тить, и фактический дефицит брачно-родственных связей в данной семье приведет к обнажению потенциальных проблем педагогического, психологического, материального ряда.

Многовариантность состояний, которые сопровождаются социальным риском, требует их классификации. В основу этой классификации можно заложить пирамиду потребностей А. Маслоу или использовать характеристики социального функционирования, которые скрывают в себе потенциальные негативные изменения в сложившейся ситуации (материальный, психологический, физический, правовой и т.д. статус человека или группы). Мы же исходили из факторов социального риска.

Факторная классификация предполагает, на наш взгляд, разделение всех групп социального риска на три большие категории:

1. Социальный риск, обусловленный внутренними особенностями личности или группы.
2. Социальный риск, обусловленный политическими, культурными, экономическими механизмами, существующими в обществе.
3. Социальный риск, обусловленный природными явлениями, носящими стихийный или закономерный характер.

К первой категории относятся:

- Социальный риск, обусловленный поведенческими особенностями. Внутри этой группы можно дифференцировать поведенческие особенности, вызванные незнанием культурных норм (иностранец в чужой стране, например), их сознательным неприятием (преступник), неспособностью понимания культурных норм (олигофрен), неспособностью регулировать свое поведение (лица с нарушенной эмоционально-волевой сферой вследствие врожденных или приобретенных психических заболеваний, а также возрастных особенностей). В данную подгруппу входят в том числе лица с наркотической и другими формами зависимостей.

- Социальный риск, связанный с ограниченными возможностями в самообслуживании и трудовой деятельности (инвалиды, дети, пожилые и престарелые граждане, женщины в период беременности и ухода за детьми раннего возраста).

- Социальный риск, вызванный дефицитом отношений, построенных на любви и привязанности, иначе дефицитом брачно-родственных отношений (дети-сироты, неполная семья, одинокие люди)

- Социальный риск, обусловленный большими функциональными нагрузками, приводящими к ролевым противоречиям (многодетная семья, неполная семья, приемная семья).

Во вторую категорию входят:

- Социальный риск, связанный с нарушением прав личности со стороны государства или конкретных граждан, от которых человек оказывается зависимым на данный момент (инвалиды, национальные меньшинства, дети, женщины).

- Социальный риск, связанный с экономическими катаклизмами в обществе. В данную группу относятся бездомные, безработные, и многие другие категории малообеспеченных граждан.

- Социальный риск, связанный с видом профессиональной деятельностью человека (врачи, журналисты, работники правоохранительных органов и т.д.)

- Социальный риск, связанный с кризисом нравственных ценностей (молодежь, прежде всего).

- Социальный риск, вызванный политическими конфликтами, военными и террористическими действиями (беженцы и вынужденные переселенцы, участники военных действий).

- Социальный риск, обусловленный техногенными катастрофами («дети Чернобыля» и т.п.)

К третьей категории относятся ситуации имущественных и человеческих потерь (вдовство, сиротство, миграции и т.д.), связанные с природными катаклизмами или естественной физической гибелью человека в силу возраста, болезни.

Тот факт, что одни и те же категории населения попадают в различные группы риска, говорит о подавляющей полифакторности социального риска.

Выделение «групп-риска» – это одна из диагностических задач риск-менеджмента. Выбор дальнейших управленческих стратегий зависит от факторов риска. Декларирование целей, типа «снижение количества... изменение статуса...» может оказаться утопичным, т.к. перевод ситуации в разряд благополучных во многих случаях невозможен в силу необратимых биологических или социальных причин. Например, в случае неполной семьи, фактор риска – особенность структуры подобных семей, связанная с отсутствием одного из брачных партнеров и односторонностью детско-родительских отношений, что порождает дефицит брачно-родственных связей. Чтобы устранить этот дефицит необходимо образование бинарной брачной системы, но тогда в семье возникает другой риск, связанный с построением детско-родительских отношений, лишенных кровного родства. Практически в любой ситуации, связанной с группой риска, коррекция одного фактора риска, скорее всего, порождает другой.

Выводы: понятие «группа риска» одно из немногих рискологических понятий, которое широко используется в системе образования и социальной сфере. Содержание этого понятия не равнозначно таким определениям социального состояния человека как «малозащищенный», «неблагополучный», «девиантный» и т.д.

Риск-менеджмент в отношении групп-риска требует выделения факторов риска, понимания возможных последствий воздействия этих факторов, то есть сути самого риска – в чем он собственно заключается. Традиционные в практике работы социальных служб и образовательных учреждений определения: «дети группы риска», «семьи социального риска» не корректны без уточнения факторов риска, так как в силу емкости формулировки в эти группы попадают самые разнообразные категории клиентов и обучающихся, нуждающихся в помощи.

Возможные стратегии риск-менеджмента в отношении групп риска должны выражаться либо в устранении факторов риска, что не всегда возможно, либо в смягчении действия этих факторов, что требует создания условий, которые позволили бы сохранять значительную дистанцию между состоянием «группа риска» и состоянием неблагополучия, в том числе проявления его крайней степени – «асоциальности».

Вопросы для повторения:

1. Приведите примеры риск-коммуникаций в учреждениях социальной сферы, культуры и образования.
2. Обоснуйте общность и различия в содержании понятий: «группа риска» и «группа риск-солидарности».
3. Какое место занимают группы риска в ряду следующих социальных состояний: социальное благополучие, социальное неблагополучие, асоциальность?
4. Раскройте смысл «факторной классификации» групп-риска?
5. Какое отношение имеет понятие «группа риска» к риск-менеджменту?

2.3. Методология изучения риска в современном социально-гуманитарном знании

«Методология нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях»¹⁴.

Изучение рисков возможно с позиций разных методологий. В современной науке существует противостояние *позитивистской* и *реалистической* методологий изучения риска (см. далее: Табл.3).

Методология – учение о методе научного познания и преобразования мира.¹⁵ Это предельно краткое определение демонстрирует, что методологию можно рассматривать в двух измерениях: как теоретическую, где она формируется особым разделом философского знания (*гносеологией*), так и практическую, ориентированную на решение прикладных задач. Теоретическая стремится к модели идеального знания, а практическая – к программам и технологиям, методам достижения практической цели в соответствии с представлениями исследователя об истинном знании. Качество (успешность, эффективность) метода проверяется практикой.

Методология рискологических исследований (также, как и педагогических, культурологических и т.д.) – многоуровневая, включающая:

1) *философские знания*, констатирующие предельно общие закономерности и принципы бытия (например, принципы детерминизма, отражения, развития);

2) *общенаучную методологию* (системный, деятельностный и др. подходы и принципы, применяемые как в естественно-научном знании, так и в социально-гуманитарном, а также универсальные элементы научного исследования – объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и т.д.

3) *конкретно-научную методологию*, т.е. совокупность методов, принципов и процедур, применяемых в специальной научной дисциплине.

4) *методику конкретного исследования*, с описанием хронотопа (т.е. времени и места) и алгоритма (технологии) деятельности.

¹⁴Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 400с. С. 18.

¹⁵Там же. С. 11.

Научный подход – методологический «компас», который указывает направление исследования и выбор его методов; это принципиальная методологическая ориентация исследователя, точка зрения, с которой рассматривается объект и предмет изучения, принципы, руководящие общей стратегией исследования.

Понятия «*научный метод*» и «*научный подход*» нередко употребляются как синонимы, но при этом имеют в виду подход как общее направление, как метод познания, а когда говорят о различии методов и подходов – тогда подчеркивают иерархию разных уровней методологии исследования: общенаучные и (или) конкретно-научные методологические подходы и конкретные эмпирические методы сбора и анализа данных, методы реализации практических задач.

Позитивизм (от лат. «*positivus*» – *положительный*) – философское направление XIX-XX вв. (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Мах и др.) и направление в методологии науки, подчеркивающее, что всё подлинное, «положительное» (позитивное) знание может быть получено лишь на основе *эмпирических методов* познания, а теоретические построения недостоверны. Основным методом научного познания в рамках позитивизма оказывается *наблюдение*, а главной функцией науки – *описание*, причем даже в гуманитарной сфере с использованием *аппарата математической логики и математических расчетов*.

В отношении рисков позитивистская методология имеет самостоятельное название – *пробабилистская методология* (от англ. слова «*probably*» – вероятно), и предполагает обнаружение статистических закономерностей в проявлении рисков.

Релятивизм – (от латин. «*relativus*» – *относительный*) – философское идеалистическое учение, в основе которого методологический принцип отрицания объективного познания и существования абсолютных истин. С позиций релятивизма – *все знания относительны*. Ярким воплощением релятивизма является теория относительности А. Эйнштейна.

Релятивизм проистекает из одностороннего подчёркивания постоянной изменчивости действительности и отрицания относительной устойчивости вещей и явлений. Факт развития познания, в ходе которого преодолевается любой достигнутый уровень знания, релятивисты рассматривают как доказательство его неистинности, субъективности, что приводит к отрицанию объективности познания вообще, к *агностицизму*.

Согласно *позитивистской методологии*: риски можно оценить, посчитать, предсказать и предупредить, используя количественные, в том числе статистические методы, основанные на расчете вероятности тех или иных событий.

Согласно *релятивистской методологии*: риски субъективны, случайны, ситуативны. Их можно оценивать только интуитивно, учитывая конкретный контекст, в другой ситуации эти знания будут уже бесполезны. Отсюда релятивистская методология в отношении изучения рисков называется «*контекстуалистской*». Изучение рисков в данном случае не преследует цели их предупреждения, как в силу недостижимости этой цели, так и ее нецелесообразности.

Доказательством ограниченности возможностей *пробабилистской методологии* служат примеры издержек и просчетов, сопровождающие попытки рационализации рисков, их прогнозирования и предупреждения. Попытка снижения рисков за счет, например, новых технологий приводит к появлению и новых рисков, ранее не типичных, и, возможно, еще более разрушительных по своим последствиям. Это можно наблюдать как в технической, так и социально-гуманитарной сфере.

Например, ЕГЭ – это образовательная технология, призванная стандартизировать процедуру итоговой аттестации выпускников школ и создать равные возможности для реализации их права на продолжение образования независимо от места жительства. Но ЕГЭ, преодолевая риски субъективизма приемных комиссий, несет за собой риски всеобщей формализации знания, а несоблюдение процедуры экзамена (списывание) искажает объективность полученных результатов. Результаты ЕГЭ не учитывают специфику тех направлений образования (например, художественного образования), где основанием отбора абитуриентов выступают не столько знания, сколько креативность мышления, самобытность продукта творческой деятельности личности.

Таблица 3

Методологические подходы к изучению риска

Общенаучная методология	
Позитивизм	Релятивизм
Методология риск-менеджмента	
Пробабилизм	Контекстуализм
1. Перцептивистский (П. Словик и др.)	1. Поведенческий подход (Н. Луман)
2. Социально-управленческий подход («гouverнментализм», М. Фокалт, М. Дин)	2. Модернистский подход (У. Бек)

Отстаивая свои позиции, сторонники позитивистской методологии полагают, что «просчеты» кроются не в самом научном познании

рисков, а разрыве между наукой и практикой. Сконструированные учеными технические устройства или социокультурные модели действия (в том числе модели управления учреждениями социальной сферы, образования и культуры) реализуют люди, персонал, эксплуатирующие эти устройства и модели. Степень их готовности, компетентности, мотивированности и т.д. в итоге и определяют конечный результат, т.е. человеческий фактор оказывается решающим. Исследователь не может отвечать за качество человеческого фактора.

Поведенческий подход. *Поведенческий подход* является характерным примером релятивистской методологии. Один из его разработчиков – *Николас Луман*¹⁶, немецкий социолог (1927-1998 гг.).

Основные идеи этого подхода: нет поведения свободного от риска; эволюция, всякое развитие есть процесс рискованного выбора из разнообразия. Одни сферы деятельности более рискованные (политика, экономика), другие – менее рискованные (образование, например), но развитие любой сферы общества и онтогенез конкретной личности не может обойтись без риска. Риск – важнейший фактор, формирующий поведенческое пространство индивида. Для определения риска Луман дифференцирует его смыслы, как «риск/надежность» и «риск/опасность»¹⁷. В любом случае стратегия снижения риска, доведенная до абсолюта, приводит к стагнации общества (личности).

Руководитель любого ранга должен проявлять в своем поведении готовность к риску, а эта готовность связана с оценкой им своей компетентности, профессиональной культурой и надеждой на технологии безопасности. Бюрократическое поведение является примером снижения индивидуальных рисков руководителя за счет разделения полномочий и ответственности, затягивания сроков принятия решения, перевод реальной деятельности в «бумаготворчество» и т.д. Общественные следствия риска от этих проволочек и ухода от ответственности только усугубляются.

Идея сознательного управления риска рассматривается как малопродуктивная, т.к. любое управленческое решение, основанное на действии или бездействии, несет в себе риски. Эффективность управления организации, по Луману, определяется не объемом рисков, которых удалось избежать, а соотношением предусмотренных и непредусмотренных рисков.

¹⁶Луман Н. Общество как социальная система. – М., 2004.

¹⁷Луман Н. Понятие риска // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1994. № 5. С. 135-160.

Модернистский подход. *Модернистский подход* также можно считать релятивистским, хотя в нем содержатся некоторые попытки оптимизации риска. Этот подход в исследовании рисков разработал немецкий социолог, философ – *Ульрих Бек*¹⁸ (1944 г. рожд.).

Основная идея: современное общество основано на производстве, распространении и потреблении рисков. Чем больше у человека потребностей, тем больше разнообразных производств, чье развитие сопровождается производством не только новой продукции, но и новых рисков. По ходу НТП риски начинают приобретать угрожающие масштабы. В итоге: производство рисков начинает преобладать над производством материальных благ, а сами риски уже не поддаются контролю.

Индустриальное общество структурируется вокруг производства и распределения благ, главной движущей силой является нужда, а идеалом – равенство в распределении материальных благ.

Информационное общество – будучи «обществом риска», структурируется вокруг *проблемы безопасности*. Его движущая сила – страх, а идеал – безопасность. Солидарность на основе нужды (например, взаимопомощь в крестьянской общине для коллективного выполнения сельскохозяйственных задач), сегодня трансформируется в риск-солидарность на основе страха (общественные объединения: «Гринпис», «Народный фронт» и др.).

Особенности современного «общества риска» (по У. Беку):

- 1) В таком обществе риски приобрели глобальный характер.
- 2) Появились «невидимые риски» (радиация, генно-модифицированные продукты, манипуляция сознанием, распад системы ценностей, поддерживающих семью и др.).
- 3) Огромный разрыв между научной и социальной реальностью (в науке накоплено столько знаний, которые по разным причинам не воплощаются в практику).
- 4) Современное поколение уходит от ответственности за свои дела и живет за счет следующих поколений.

Решение проблем «общества риска» Бек связывает с «рефлексивной модернизацией», основанной на глубокой социальной рефлексии (критической оценки происходящего) потребностей человека и существующих способов (в том числе технологических) их удовлетворе-

¹⁸Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М., 2000. (Впервые опубликовано в Мюнхене, 1986 г.)

ния. Общество и конкретная личность должны стремиться к самокритике и самоограничениям. Чем меньше потребностей, тем меньше рисков.

Но в обществе потребления, где гедонизм (т.е. стремление к удовольствиям) становится ключевой идеей, смыслом существования («жить надо в кайф!»), а потребление в условиях неограниченного выбора – главным средством претворения этой идеи в жизнь, здоровый и относительно простой способ снижения, оптимизации рисков, предлагаемый У. Беком, пока остается не услышанным. Хотя, наблюдаются отдельные выступления общественности против очередных грандиозных проектов, связанных, например, со строительством супер скоростных ж/д магистралей взамен уже существующих. Люди, опасаясь необратимых экологических изменений или утраты объектов исторической памяти (на пути новых маршрутов) и иных последствий, предпочитают ехать медленнее.

Перцептивистский подход. *Основная идея: перцепция – это восприятие. Риск означает различные вещи для разных людей. Восприятие риска зависит от большого количества социокультурных, социально-демографических, психологических, ситуативных факторов. От восприятия риска зависит степень контроля над риском.*

Данный подход основан (Пауль Словик) на психометрических измерениях (анкетирование, фокус-группы и т.д.) и предполагает изучение восприятия риска различными категориями людей. Женщины и мужчины, молодежь и люди зрелого возраста по-разному оценивают одни и те же факторы риска. Обывательская точка зрения часто не совпадает с мнением экспертов. Но экспертные оценки также не однозначны, особенно с учетом национальных, территориальных и иных особенностей образа жизни людей. Шкала рисков российских исследователей (см. Табл. 3, Приложение 2) несколько отличается от американского варианта, в котором женщины, например, склонны рассматривать ядерную энергетику как риск №1 в современном мире, мужчины ставят его на 8-ю позицию, эксперты отводят этой угрозе только 20-е место, а наиболее высокие риски связывают с автомобильным транспортом (другие примеры см.: Табл. 4, Приложение 2).

Культурно-символическая теория (Мэри Дуглас) дополняет перцептивистский подход, доказывая, что восприятие риска зависит от мировоззренческих установок, от тех ценностей и норм, которые определяют стиль жизни человека и формируются в определенной культуре/субкультуре/ контркультуре.

Одно и то же поведение считается рискованным в странах Востока и не считается таковым в Америке, например, и наоборот. Даже в

пределах одной цивилизации – Европейской, оценка риска (и конкретных рисков) заметно различается: испанцам свойственен авантюризм, а финны склонны избегать неопределенных ситуаций. Русские, не смотря на холодный климат, в этом смысле ближе к испанцам. Историк В. Ключевский видит в характере русского человека отражение природы и пишет следующее: «Она (природа) часто смеется над самыми осторожными расчетами великоросса, своенравие климата и почвы обманывает самые скромные его ожидания, и, привыкнув к этим обманам, расчетливый великоросс любит подчас, очертя голову, выбрать самое что ни на есть безнадежное и нерасчетливое решение, противопоставляя капризу погоды каприз собственной отваги¹⁹». Вот и ответ на вопрос о загадочности русской души, суть которой проявляется и в отношении к риску.

Перцептивистский подход укладывается в рамки позитивистской методологии, т.к., во-первых, основан на использовании измерительных методов, а во-вторых, в качестве меры профилактики рисков предполагает организацию просветительских социокультурных практик, нацеленных на формирование адекватных, объективных оценок рисков повседневной жизни. Ученые, осуществляющие психометрические исследования, обсуждают их на конференциях, предоставляют полученные данные населению, политикам, СМИ, и в том числе управленцам, принимающим решения.

Сильными сторонами психометрического подхода являются: раскрытие взаимосвязи между эмоциональным восприятием риска и образом жизни людей, их социально-демографическими и иными характеристиками; учет политического, экономического, культурного и прочего контекста проводимых исследований. Слабые стороны заключаются в зависимости оценки рисков от формулировки вопросов, особенностей групп населения, методов анализа полученных данных.

В современном риск-менеджменте оценка восприятия риска «производителями» и «жертвами» рисков является одним из обязательных компонентов диагностического и контрольно-аналитического этапов, а просветительская деятельность по профилактике и оптимизации рисков – неотъемлемым компонентом деятельностного этапа универсальной технологии риск-менеджмента.

Социально-управленческий подход. *Основная идея: риски необходимо изучать, чтобы их прогнозировать и оптимизировать, для*

¹⁹ Ключевский В.О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники. –М.: «Мысль», 1993. – 416 с.

этого практически все сферы общественной жизни могут контролироваться и управляться.

Социально-управленческий подход носит другое название «governmentality», предложенное *М. Фокалтом (Michel Foucault)* и используемое в англоязычной литературе, – «говернменталистский», т.е. правительственный («government» – правительство). Но под «правительством» понимается комплекс органов и методов управления на всех уровнях общества, вплоть до индивидуального самоуправления. Социально-управленческий подход перемещает ответственность за риски с государства на органы управления и самоуправления разного уровня (индивид, семья, коммунальные службы, общественные объединения, государственные и негосударственные учреждения и т.д.).

Данный подход соответствует позитивистской методологии и предполагает:

1. Дифференциацию рисков по различным основаниям, например: а) по сферам жизнедеятельности людей (эпидемиологические риски, производственные риски, риски страхования и т.д.); б) по половозрастным (дети, молодежь, женщины, мужчины) и иным категориям населения (военнослужащие, безработные, мигранты и т.д.).

2. Наделение функциями риск-менеджмента практически всех существующих социальных институтов (здравоохранение, образование, семья, СМИ и др.),

3. Разработку комплексных межведомственных технологий (превентивных, диагностических и терапевтических риск-коммуникаций) в рамках целевых социальных, культурных и образовательных программ.

Один из разработчиков социально-управленческого подхода (*M.Dean*) утверждает, что риски не существуют вне определенного способа видения мира, но в пределах этого видения риск принципиально управляем. Управление рисками есть путь упорядочения действительности, придания ей измеримой формы специфическими методами для специфических целей²⁰. Такое определение также доказывает позитивистскую ориентацию социально-управленческого подхода. Основываясь на идее рационального управления рисками, данный подход тем не менее признает, что отдельные программы управления могут оказаться неудачными.

²⁰ Цит. по: Зубков В.И. Социологическая теория риска – М.: Академический проспект, 2009. – 380 с. – С. 72.

Выводы:

Изучение рисков и управление ими может быть реализовано на основании различных методологических подходов. В данном параграфе были рассмотрены подходы, соответствующие уровню «конкретно-научной методологии»: поведенческий, модернистский, перцептивистский, социально-управленческий. Эти подходы отличаются, прежде всего, исходной методологической установкой, которая либо предполагает возможность «просчитать» риски и оптимизировать их, либо ставит под сомнение, а то и отрицает такую возможность, рассматривая риски как системные факторы (внешние и внутренние), не поддающиеся управлению и необходимые для развития общества и личности.

Социально-управленческий подход имеет наибольшую практическую направленность и может найти широкое применение в учреждениях социальной сферы, культуры и образования, но понятие «риск-менеджмент» все-таки не правомерно автоматически приравнивать к позитивистской методологии и социально-управленческому подходу.

Вопросы для повторения

1. Определите понятия: «методология исследований риска», «научные подходы в обосновании риск-менеджмента».
2. В чем разница между позитивистской и релятивистской методологией изучения рисков?
3. Охарактеризуйте поведенческий, модернистский подходы.
4. Могут ли взаимодополнять друг друга перцептивистский и социально-управленческий подходы?
5. Какие научные подходы обоснования риск-менеджмента могут быть использованы (или используются) на практике в вашем учреждении?

**Глава 3. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ
РИСК-МЕНЕДЖМЕНТА**
*(по результатам исследований магистрантов
ИСОбр УрГПУ)*

**3.1. АКТУАЛЬНЫЕ РИСКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

Иванова О. Ю.

**Применение метода проектов
в дошкольном образовании: факторы риска**

В теории и практике отечественной педагогической науки в последнее время иницируется интерес к методу проектов как технологии, направленной на решение важнейших образовательных стратегий, в том числе в дошкольном образовании. Но в ходе реализации любой образовательной технологии возникают определённые риски.

Этимология слова «риск», его отражение в обыденном сознании интерпретируется в толковом словаре как: «Риск – это возможная опасность. Действие наудачу в надежде на счастливый исход дела» [7]. Один из современных отечественных исследователей риска – В. И. Зубков отказывается от негативной оценки (поскольку риск может иметь и положительные последствия) и выдвигает следующее определение: «Риск представляет собой целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в условиях неопределённости его исходов» [2, с.65]. Данное определение мы считаем наиболее удачным.

В настоящее время активно развивается особая межпредметная область знания – «рискология», изучающая риск с целью его оптимизации на практике с позиции различных наук, в том числе, в педагогике и образовании.

Для российского образования 2013 г. является «переломным». Были приняты новый Закон об образовании, новые образовательные стандарты, которые предъявляют высокие требования к процессу обучения и воспитания подрастающего поколения на всех ступенях обучения, в частности в дошкольном учреждении.

Новые стандарты предъявляют высокие требования к уровню образованности и педагогического мастерства воспитателя. Здесь уместно говорить о риске соответствия педагога-дошкольника современным требованиям. Мы в данной статье ограничимся анализом только одного из них – умения работать, используя инновационные методы.

Данный риск является риском второго порядка (социальный) и относится к профессиональным квалификативным рискам, т.е. связанным с профессиональной компетентностью работника. Используя классификацию, представленную В.И. Зубковым [2, с. 117-130], по субъектно-объектным характеристикам он может быть индивидуально-индивидуальным и индивидуально-коллективным; по социальной обусловленности – институционализированный; по характеру целей – прагматический; по степени обоснованности – обоснованным, так как к изменению регламента работы учреждений образования вынуждают требования, которые предъявляет заказчик (государство); по возможным последствиям – это материальный и моральный риск; по масштабу – значительный. Но, несмотря на изменения, связанные с реформированием образования, переходом к автономии детских дошкольных учреждений, с объединением детских садов, а в будущем, возможно, и объединением детских садов и школ, нашей задачей остаётся воспитание всесторонне развитой личности.

С 2003 года мы работаем по образовательной системе «Школа 2100», «Детский сад 2100» [4], которая предполагает реализацию принципа «минимакса» через нетрадиционные методы обучения и развития детей. Принцип «минимакса» помогает «определить нижнюю границу, или нижний уровень, - то содержание, которое каждый ребёнок как минимум должен освоить, и предложить верхнюю границу, или верхний уровень, - то содержание образования, которое мы можем предложить старшему дошкольнику» [5, с. 9]. Только при опоре на принцип минимакса дошкольное и начальное образование станет действительно адаптивным, «школой для всех». В связи с этим, в своей работе мы используем метод проектов, и за пять лет его применения достигли положительных результатов.

Как и любая другая инновационная деятельность, метод проектов вызывает определённые риски. Основной риск заключается в отсутствии гарантий, что инновационный метод на начальной стадии его внедрения даст быстрые и положительные результаты. Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике. Одной из первоочередных проблем его применения является выбор определённой трактовки этого метода.

Одни авторы (Н.А. Кочкина, А.И. Савенков) рассматривают всю образовательную деятельность как один творческий проект, и дают следующее определение «Метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс, исходя из интересов учащихся» [3, с.11]. Другие авторы (М.В. Чванова, М.В. Моисеева, А.А. Хромов, Л.Л. Тимофеева) рассматривают образовательную деятельность как ряд проектов; как технологию сопровождения самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению проблем, актуализирующую фоновые знания ребенка (Д.Б. Бережнова [1]); как технологию, обладающую помимо когнитивного потенциала, потенциалом «утверждения в молодежной среде социально-значимых духовных ценностей» (Казаева Е.А., Шарипова Г.А. [8]).

В понимании метода проектов мы придерживаемся точки зрения, согласно которой – «...это способ организации педагогической деятельности, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели» [3, с.12].

В отечественной педагогике интерес к методу проектов вырос в последнее время. В разъясняющем письме Министерства образования и науки РФ от 21 октября 2010 г. № 03-248 предлагается строить воспитательно-образовательный процесс на основе объединения комплекса различных видов детской деятельности вокруг единой темы в рамках тематических недель, организации проектов. В научной литературе доказывается, что при применении метода проектов наблюдаются: высокая активность воспитанников, интенсивность самостоятельной познавательной деятельности дошкольников; повышение личностной ценности реализованных проектов, увеличение глубины и объема полученных знаний, приобретённых умений и др. [6]. Но, вероятно, такие результаты можно достичь, если правильно понимать и применять это метод, учитывая его факторы риска.

Понимание метода проектов требует его классификации. Согласно Н.А. Кочкиной классификацию проектов можно провести по следующим основаниям [3, с.14-16]:

- доминирующая деятельность – исследовательский, творческий, ролевой, информационный проект;
- предметно-содержательная область – монопроекты, создаваемые в рамках одной образовательной области, межпредметные проекты, затрагивающие 2-3 образовательные области;
- характер координации – открытая координация, когда педагог открыто руководит проектом, обучает детей; скрытая координация,

когда педагог только незаметно направляет деятельность детей, имеющих большую свободу;

- число участников – индивидуальный, парный, групповой, коллективный;
- продолжительность – краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный;
- характер контактов – внутригрупповой, межгрупповой, региональный.

Вариативность проектов порождает проблему выбора: как определить число участников (справится ли с заданием один ребёнок или группа детей), как направить их работу, какие сроки наметить и т.д. Низкая подготовленность, низкая мобильность педагогических кадров затрудняет этот выбор и порождает риск нарушения принципов систематичности, последовательности, научности в ходе реализации проекта. Но недостаточная квалификация педагогов – не единственный фактор риска. На наш взгляд, метод проектов связан и с другими факторами риска, которые нельзя упускать, работая со старшими дошкольниками. Это:

- выбор и мотивация детей для разработки проекта. Мониторинг детского развития показывает, что, сколько бы, не усложняли дошкольную программу, ее усвоению препятствует низкая учебная мотивация дошкольников;
- индивидуально-ориентированная система организация работы, при которой каждый участник выполняет свою часть работы, приводит к тому, что дети получают разную «порцию» знаний;
- затратность по времени, материалам, т.к. большинство проектов требует тщательной подготовки;
- необходимость продуктивного взаимодействия педагогов с родителями для оказания консультативной помощи, чтобы правильно организовать домашнюю работу над проектом.

Впервые метод проектов был нами применен в 2008-2009 гг. в рамках темы «Новогодний праздник своими руками», и в настоящее время такой проект повторяется каждый год. С помощью данного проекта дети узнают историю Деда Мороза и Снегурочки, как появился этот праздник, как к нему готовились наши предки, как можно сейчас приготовить подарки своим близким из разного материала: солёного теста, бумаги, картона, ниток, бросового материала. Другой проект был посвящён Дню Победы: «Никто не забыт, ничто не забыто». Этот проект можно считать семейным, так как семьи воспитанников не только

составляли рассказы о своих героях – участниках Великой Отечественной войны, делали стенгазеты, сочиняли стихи, готовили творческие номера для итогового концерта.

Помимо «календарных», мы с моими воспитанниками разрабатываем следующие проекты: «Удивительный космос», «Ночевала тучка золотая», «О зелёном луке», «Мой Каменск-Уральский». Первый наш выпуск (2011 г., 20 выпускников) показал высокий уровень развития познавательной сферы и творческой активности воспитанников. Со многими проектами дети становились лауреатами городских конкурсов: «Зарничка – 2011», «Детская конференция «Планета дошколят».

В настоящее время мы стремимся к усовершенствованию возможности применения метода проектов, расширению его тематики в дошкольном учреждении. С нынешним набором воспитанников участвовали в детской конференции и защищали со сцены ДК «Юность» проект, посвящённый сказам П.П. Бажова. Сейчас готовимся с ребятами к защите проекта «Белая Олимпиада через года» в рамках регионального конкурса «Я – исследователь».

Таким образом, любое начинание в сфере образования связано с риском, и нужно уметь идти на риск во имя развития детей, их будущего, зачатки, которого закладываются в дошкольном детстве. На основании анализа научной литературы и собственного опыта, мы выделили несколько факторов риска, связанных с реализацией детских проектов в дошкольном учреждении: во-первых, готовность и умение педагога (кваликативный риск) правильно направить работу детей в целях познания или исследования определённой темы; во-вторых, выбор и мотивация детей для разработки проекта; в-третьих, выбор сроков и материалов проектной работы; и в-четвертых, объективный фактор риска кроется в работе с родителями, так как необходимо, чтобы они стали соратниками в нелегком деле организации детского информационно-познавательного проекта. Данный перечень рисков не является исчерпывающим, а проблема применения метода проектов в государственном дошкольном учреждении нуждается в дальнейшем исследовании.

Список литературы и иных источников

1. Бережнова Д.Б. Педагогические возможности фоновго знания в организации культурного контекста образования // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 14-18.
2. Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. – М.: АкадемПроект, 2009. – 380 с.

3. Кочкина Н. А. Метод проектов в дошкольном образовании: Методическое пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.
4. Образовательная программа «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольная подготовка / под ред. Леонтьева А.А. – М.: Баласс, 2008.
5. Предшкольное образование: Методическое пособие / под ред. Р. Н. Бунеева. – М.: Баласс, 2008.
6. Савенков А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. – 1998. – № 4.
7. Толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М.: Русский язык, 2000. [Эл. ресурс]. – Режим доступа: www.mirsl洛夫removoy.ru.
8. Шарипова Г.А., Казаева Е.А. К вопросу об утверждении в молодежной среде социально-значимых духовных ценностей // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (19). – С. 72-75.

Попова И.Г.

Риски введения ФГОС в общеобразовательной школе

В российском обществе по-прежнему сохраняется сдержанное отношение к любым нововведениям, тем более, если эти нововведения позиционированы как «реформа образования». В основе этого отношения лежит память нескольких поколений о негативных последствиях различных государственных реформ советского и постсоветского периодов. Но в настоящее время экономические и организационные условия деятельности общеобразовательной школы быстро меняются. Введение в 2011 г. нового федерального образовательного стандарта – ФГОС [6] является веянием времени и свидетельствует о повышении требований к качеству образования и технологиям обучения.

Рост самостоятельности и свободы образовательных учреждений ведет к росту ответственности за качество образовательных услуг. Современная школа, самостоятельно определяя направления своего развития, цели и методы их достижения, сталкивается с разнообразными рисками, часть из которых напрямую связана с введением нового ФГОС (далее по тексту – Стандарт).

В. И. Зубков определяет риск как способ адаптации к неопределенности и неизвестности будущего, структурирующий и рационализирующий человеческое поведение [2, с. 67].

К основным рискам введения Стандарта мы относим:

- негативное отношение к Стандарту работников общего образования, в первую очередь, администраторов и педагогов.
- неэффективное управление и администрирование процессом введения Стандарта.
- недостаточный или, напротив, избыточный контроль над соблюдением Стандарта.
- неготовность обучающихся к получению образования в новых условиях.
- несоблюдение требований к условиям реализации основной образовательной программы.
- негативное отношение к Стандарту населения, в первую очередь, родителей.

Рассмотрим перечисленные риски более подробно.

Согласно классификации В.И. Зубкова [2, с. 119], риск негативного отношения педагогов к Стандарту является коллективным, институциональный, недобровольный, неординарный, квалификативный, праксиологический, обоснованный, моральный, значительный, предсказуемый, калькулируемый, локализованный, отсроченный.

Причины негативного отношения работников общего образования к Стандарту скрыты в консервативности, инертном отношении определенной части школьных администраторов и педагогов к нововведениям. Они, вероятно, ощущают тревогу за свое будущее, спровоцированную внутренней неготовностью работать в новых условиях. Особенно это характерно для учителей старшего поколения, которые преобладают в школах. В результате ветераны общего образования могут начать самоустраняться от всех процессов, связанных с введением Стандарта, а это совершенно недопустимо.

Помимо возрастной специфики, есть и региональная. Как показывают социологические исследования (Петрова Л.Е., Глинских А.В.), страх инноваций, страх творчества в провинциальных городах выше, чем в мегаполисах [4]. Эти проблемы стереотипов и творчества, возникающие при внедрении новых образовательных стандартов, одним из первых проанализированы в исследованиях А.Д. Короля [3].

Другой причиной негативного отношения является наличие сомнений в том, что реформирование приведет к ожидаемым улучшениям в системе образования. На наш взгляд, у работников общего образования отсутствует целостное понимание полезности, прогрессивности

нового Стандарта, зато они отчетливо ощущают издержки административно-командных методов введения Стандарта на местах.

Отмеченные нами причины негативного отношения работников общего образования к Стандарту, актуальны и для нашей школы (городской округ Сухой Лог). Средний возраст педагогов составляет 43 года, коллектив отличает консерватизм и боязнь нововведений, вследствие этого риск негативного отношения педагогов нашей школы к введению Стандарта достаточно велик. Недостаточное финансирование школы и низкий уровень материально-технического обеспечения Стандарта, также порождает сомнения педагогов в необходимости и целесообразности нововведений.

Для преодоления негативного отношения и старых стереотипов необходимо грамотное управление процессом введения Стандарта. Такое управление, на наш взгляд, предполагает:

- проведение разъяснительной работы среди учительства, организацию семинаров, конференций, круглых столов;
- активное сотрудничество с педагогами-новаторами, именно они должны быть проводниками нового Стандарта и активного внедрения его в жизнь;
- организацию многоуровневого сетевого взаимодействия органов управления образованием, образовательных учреждений и работников этих учреждений для обмена опытом, открытого беспристрастного обсуждения возникающих проблем, связанных с внедрением Стандарта;
- привлечение внебюджетных средств, улучшение материально-технической базы школы, отвечающей современным требованиям.

Но неэффективное управление – это высоко вероятностный риск введения нового Стандарта. Причины неэффективного управления кроются в непродуманной регламентации, избыточной бюрократизации, размывании ответственности, дублировании функций на федеральном, региональном, местном уровнях и на уровне образовательного учреждения [1, с. 69].

Необходимо также учитывать характерную для российской истории негативную практику «перегибов» на местах. Этот риск является фатальным для Стандарта, его возникновение начнет плодить другие риски, нарастающие, как снежный ком. Именно поэтому необходимо создание системы управления введением Стандарта. При этом должны быть четко и понятно сформулированы цели и задачи введения Стандарта, разработаны содержание, последовательность и сроки проведения соответствующих мероприятий, индикаторы их непосредственных результатов. Должны быть определены объемы необходимых

для введения Стандарта ресурсов – кадровых, финансовых, материально-технических, а также функции, права и обязанности, ответственность всех участников этого процесса. Между всеми участниками должна быть обеспечена прямая и обратная связь [5, с.14].

Создание системы управления введением Стандарта предполагает разработку ведомственных и межведомственных нормативных документов, соответствующих регламентов и процедур, в том числе по принятию управленческих решений. Необходима также многоуровневая система обучения управленческих кадров по специально разработанным программам. И наконец, должна быть создана система эффективного государственного и общественного контроля и мониторинга хода введения Стандарта [5, с.15].

Фактор контроля является одним из обозначенных нами факторов риска. Контроль предполагает сочетание различных форм и методов государственного и общественного надзора. Недостаточный или избыточный контроль способен, если не свести к нулю, то существенно снизить результативность управленческих усилий по введению Стандарта.

В городском округе Сухой Лог имеет место риск неэффективного управления, администрирования процессом введения Стандарта со стороны органов местного самоуправления, которые в большинстве случаев выполняют только контролирующую функцию, в то время как методическая составляющая остается без внимания.

Если неэффективное управление – это внешний объективный фактор риска введения Стандарта, тогда как неготовность обучающихся к получению образования носит субъективный характер. На наш взгляд, существенное влияние неготовности обучающихся на введение Стандарта маловероятно, т.к. этот риск минимизируется содержанием Стандарта, тем, что его требования учитывают сохраняющийся неравный доступ к качественному общему образованию, индивидуальные особенности обучающихся, наличие у части обучающихся особых образовательных потребностей и т.д.

Если не соблюдаются требования (к кадровым, финансовым и материально-техническим условиям), значит, не соблюдается Стандарт, и тогда теряют смысл любые усилия по его введению и контролю. На наш взгляд, наиболее актуален риск несоблюдения требований по кадровому составу в части численности и квалификации кадров образовательных учреждений. Дефицит кадров, который присутствует практически в каждой школе, и в нашей в том числе, автоматически приводит к снижению успешности обучения.

Помимо кадровой проблемы, как одного из проявлений риска

несоблюдения требований к условиям реализации основной образовательной программы, успешность обучения детей в немалой степени зависит от отношения к Стандарту взрослых – их родителей. Однако негативное отношение вполне ожидаемо не только со стороны профессионального сообщества, но и со стороны общественности. Можно предположить, что первой реакцией большинства родителей на введение Стандарта будет интерес, но этот интерес тоже окрашен в тона недоверия и настороженности. И это притом, что российская семья, независимо от своего материального положения, этнической и профессиональной принадлежности, как правило, стремится сделать все возможное, чтобы ребенок получил хорошее образование и «смог выйти в люди».

Низкий уровень образования родителей наших учащихся увеличивает риск негативного отношения к Стандарту со стороны родителей. Новый Стандарт предполагает заключение договоров между родителями (законными представителями) обучающихся и образовательными организациями. Необходимость заключения договора с муниципальным ОУ, с одной стороны, вызывает у родителей целый ряд вопросов («Для чего и кому это нужно?»), а, с другой стороны, более четко ставит на повестку дня вопрос о развитии таких инструментов, как административные регламенты, в том числе при предоставлении государственных услуг населению органами власти на муниципальном уровне.

Для предотвращения и преодоления негативного отношения населения к Стандарту необходима разъяснительная работа, направленная на формирование у родителей понимания актуальности Стандарта, его ориентированности на интересы семьи и ребенка. Важную роль должна сыграть и активная демонстрация случаев своевременной и полноценной защиты прав семьи и обучающихся, когда они были нарушены. Эту работу следует вести на всех уровнях, начиная с федерального и заканчивая уровнем школы, с активным привлечением авторитетных представителей власти, работников образования, науки и культуры, родительской общественности.

Таким образом, проанализировав риски введения ФГОС в общеобразовательной школе, наиболее существенными из них, на наш взгляд, являются: негативное отношение к Стандарту администраторов и педагогов, неэффективное управление и администрирование процессом введения Стандарта. Но при достаточном владении современными управленческими технологиями, данные риски можно свести к минимуму.

Список литературы и иных источников

1. Блохин А.А., Монахов С.В. Риски введения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4.
2. Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2009. – 380 с.
3. Король А.Д. Проблема стереотипа и творчества новых образовательных стандартах: в поисках утраченного учащегося // Школьные технологии. – 2013. – № 1. – С. 76-81.
4. Петрова Л.Е., Глинских А.В. Реализация и развитие творческого потенциала учителя: по результатам интервью в провинциальном городе // Социология образования. – 2014. – № 04. – С. 65-77.
5. Риски введения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Аналитический обзор [Эл.ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.khb.ru/files/riski_vvedeniya_fgos_obshchego_obrazovaniya_analiticheskiy_obzor.doc
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48с.

Томилова Ф.Р.

Мониторинг рисков внедрения УМК «Инновационная школа»

Современное образование немыслимо без инновационной деятельности. Но инновациям сопутствуют разного рода риски. Организация своевременного мониторинга рисков внедрения новых образовательных услуг, программ, учебно-методических комплексов (далее УМК) является, на наш взгляд, актуальной проблемой для современной школы.

Из материалов, представленных в Википедии, мы выбрали несколько определений риска: «Риск – характеристика ситуации, имеющей неопределённость исхода, при обязательном наличии неблагоприятных последствий»; «Риск — это вероятность возможной нежелатель-

ной потери чего-либо при плохом стечении обстоятельств»; «Риск в узком смысле – количественная оценка опасностей, определяется как частота одного события при наступлении другого» [4].

В условиях глобализации современного мира и трансформации российского общества отечественное образование сталкивается с новыми вызовами и угрозами, провоцирующими многочисленные неопределенности, т.е. риски. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., которая, на наш взгляд, не потеряла своей актуальности, были обозначены следующие внешние «вызовы и угрозы»:

- нарастание социальных изменений;
- усиление социального расслоения российского общества;
- демографический спад;
- несоответствие рынка труда и рынка образовательных услуг;
- переход к «знанию» обществу;
- быстрое устаревание транслируемого знания;
- информатизация практически всех сторон жизни, все большее распространение Интернета как глобальной информационной сети и др.

К этому списку можно отнести разразившийся мировой финансовый кризис, который сделал все более нестабильным и непредсказуемым существование человеческого сообщества, и который усугубил проблемы образования как социального института.

Внутренние вызовы и угрозы функционирования и развития образования как целостной системы – это:

- снижение качества обучения;
- разрыв поколений в педагогической и научной деятельности;
- старение педагогического и профессорско-преподавательского состава;
- устаревшая парадигма управления на всех уровнях образования;
- акцент в обучении на формирование компетенций, вместо того, чтобы «стимулировать саморазвитие ученика в альтернативных образовательных средах посредством активизации самостоятельности» (Д.Б. Бережнова [1]).

Все это вынуждает систему образования учитывать риски в процессе принятия решений, особенно в связи с инновациями в педагогической деятельности. В нашей школе реализуется проект, который представляет собой частный пример модернизации образования.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 35» г. Каменска-Уральского с 2013-2014 уч. г. является пилотной площадкой издательства «Русское

слово» по реализации ФГОС основного общего образования системы «Инновационная школа».

Цель системы «Инновационная школа» – обеспечить в учебно-воспитательном процессе содержательное, организационное и информационное поле для развития личности школьника в соответствии с его индивидуальными особенностями. Отличие данного УМК состоит в сочетании достоинств системы развивающего обучения и традиционной школы.

Основные принципы инновационной системы УМК:

1. Учитывать в учебном процессе индивидуальные особенности учащихся и разрабатывать систему воздействия на них с учетом этих особенностей.

2. Рассматривать знания не как цель, а как материал для строительства личности учащихся, то есть помимо образовательных в обучении должны учитываться воспитательные и развивающие цели.

3. Развивать собственную деятельность учащихся.

4. Учитывать у учащихся самооценку и навыки самоконтроля.

5. Гармонично сочетать в процессе обучения теоретические знания и практические навыки.

Задачами реализации образовательной программы «Инновационная школа» являются:

- обеспечение планируемых результатов по достижению выпускниками основной школы целевых установок, знаний, умений, навыков, компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающихся среднего школьного возраста (подростки 11—15 лет), индивидуальными особенностями развития и состояния здоровья;

- становление и развитие личности школьника в ее индивидуальности, самобытности, уникальности, неповторимости [3].

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования предполагает комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трех групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных.

Система оценки предусматривает уровневый подход к содержанию оценки и инструментарию для оценки достижения планируемых результатов, а также к представлению и интерпретации результатов измерений.

Одним из проявлений уровневого подхода является оценка индивидуальных образовательных достижений на основе «метода сложения», при котором фиксируется достижение уровня, необходимого для успешного продолжения образования и реально достигаемого большинством учащихся, и его превышение, что позволяет выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом зоны ближайшего развития, формировать положительную учебную и социальную мотивацию.

В соответствии с ФГОС основного общего образования к результатам индивидуальных достижений обучающихся, не подлежащим итоговой оценке, относятся ценностные ориентации обучающегося и индивидуальные личностные характеристики. Обобщенная оценка этих и других личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы должна осуществляться в ходе различных мониторинговых исследований на основе неперсонифицированных процедур [6].

Система внутришкольного мониторинга образовательных достижений (личностных, метапредметных и предметных) нашей школы представляет материалы стартовой диагностики и материалы, фиксирующие текущие и промежуточные учебные и личностные достижения. Это позволяет достаточно полно и всесторонне оценивать как динамику формирования отдельных личностных качеств, так и динамику овладения метапредметными действиями и предметным содержанием.

Внутришкольный мониторинг образовательных достижений обучающихся нашей школы ведется каждым учителем-предметником и фиксируется с помощью оценочных листов, классных журналов, дневников учащихся на бумажных или электронных носителях. Отдельным элементом системы внутришкольного мониторинга является так называемый «портфель достижений» ученика с 1 по 11 классы.

Портфель достижений представляет собой специально организованную подборку работ, которые демонстрируют усилия, прогресс и достижения обучающегося в интересующих его областях. В состав портфеля достижений включаются результаты, достигнутые обучающимся не только в ходе учебной деятельности, но и в иных формах активности: творческой, социальной, коммуникативной и т.д., в том числе результаты участия в олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках, концертах, спортивных мероприятиях, различные творческие работы.

Критериями мониторинга полноты и качества реализации основной образовательной программы являются:

- количественный состав обучающихся;
- нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса;
- учебно-методическое сопровождение;

- уровень обученности учащихся;
- уровень развития личностных качеств и воспитанности обучающихся;
- уровень физического развития и здоровья школьников;
- состояние и результативность внеурочной деятельности;
- эффективность коррекционной работы со школьниками;
- кадровое обеспечение выполнения программы.

Эти критерии позволяют выделить и потенциальные риски реализации УМК «Инновационная школа»: снижение уровня обученности и уровня воспитанности учащихся, ухудшение их здоровья; кадровый «голод»; низкое качество учебно-методического сопровождения образовательного процесса. Рассмотрим, например, риск снижения уровня обученности, используя классификацию В.И. Зубкова [2, с. 119].

По субъектно-объектным характеристикам: это риск индивидуальный. По условиям возникновения: институциональный, добровольный, ординарный; квалификативный. По содержанию: праксиологический, обоснованный. По возможным последствиям: моральный, предсказуемый, калькулируемый риск, значительный по своим масштабам. По времени существования и проявления: локализованный и актуальный риск.

Комплексный мониторинг данного риска включает: анализ школьной документации; посещение учебных занятий, мероприятий внеурочной работы и дополнительного образования; проведение диагностических срезов, тестирование, наблюдения, анкетирование.

Критериями эффективности реализации УМК «Инновационная школа» и преодоления сопутствующих рисков является динамика основных показателей воспитанности и уровня социализации обучающихся:

1. Динамика развития личностной, социальной, экологической, трудовой и здоровьесберегающей культуры обучающихся.
2. Динамика социальной, психолого-педагогической и нравственной атмосферы в образовательном учреждении.
3. Динамика детско-родительских отношений и степени включенности родителей (законных представителей) в образовательный и воспитательный процессы.

В конце первого полугодия 2013-2014 уч. г. мы провели мониторинг уровня обученности по основным предметам – математике и русскому языку среди обучающихся 5-х классов и получили следующие результаты:

- Базовый уровень – 58% учащихся.
- Ниже базового уровня – 24% учащихся.

- Выше базового уровня – 18 % учащихся.

Полученные результаты мониторинга свидетельствуют, что реализация программы «Инновационная школа» проходит успешно, поэтому мы решили продолжить сотрудничество с издательством «Русское слово» по реализации ФГОС основного общего образования в 2014-2015 учебному году.

Таким образом, внедрение УМК «Инновационная школа» актуализирует ряд рисков, главные из которых – снижение уровня обученности и уровня воспитанности учащихся, ухудшение их здоровья. Мы представили критерии, на основании которых можно осуществлять мониторинг этих рисков и делать вывод о динамике основных показателей воспитанности обучающихся, формировании отдельных личностных качеств, степени овладения метапредметными действиями и предметным содержанием. Мониторинг нового УМК предусматривает использование традиционных контрольно-диагностических методов – анализ школьной документации, посещение учебных занятий, тестирование и т.д. Своевременный мониторинг позволяет не только дать количественную оценку возможных рисков, но и выстраивать индивидуальные траектории развития обучающихся, формировать у них положительную учебную мотивацию.

Список литературы и других источников

1. Бережнова Д.Б. Саморазвитие ребенка в альтернативных образовательных средах посредством активизации самостоятельности // На путях к новой школе. – 2011. – № 1. – С. 44-47.
2. Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2009. – 380 с.
3. Основная образовательная программа начального общего образования для школ, работающих по УМК «Начальная инновационная школа». – М.: Русское слово, 2011.
4. Риск // Википедия [Эл.ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%E8%F1%EA>
5. Рубцов В.В. Проектирование образовательных систем как вид социальной практики // Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен / под ред. Г. Глейзера, М. Волотневича. – М.: Педагогика, 1997. – 319 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2011.

Риски использования электронных ресурсов в школьном образовании

Пожалуй, уже невозможно представить образовательный процесс без использования электронных образовательных ресурсов, отвечающий современным требованиям. На государственном уровне пересмотр требований, в частности к школьному образованию, выражается во внедрении образовательной инициативы «Наша новая школа», принятии новых стандартов и законов (в том числе ФЗ-273 «Об образовании» от 29.12.2012). Но привнесение плодов «экранной культуры» несет за собой не только однозначно позитивные преобразования, но и новые риски.

Одним из способов преобразований в сфере образования является информатизация – целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией создания и оптимального использования учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий.

Согласно ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», электронный образовательный ресурс (далее ЭОР) – это образовательный ресурс, представленный в электронной цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. На практике ЭОР рассматривается как чрезвычайно широкое понятие:

- элементарный информационный объект (фотография, видеофрагмент, звукозапись, текстовый документ, анимация, интерактивная модель);
- комбинация элементарных информационных объектов;
- электронный учебник, содержащий системное изложение материала учебного предмета, соответствующего государственному стандарту и образовательной программе;
- инновационная конструктивная среда, поддерживающая творческую индивидуальную и коллективную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

По мнению Е.В. Якушиной, электронный образовательный ресурс подразумевает некое образовательное содержание, облеченное в электронную форму, для воспроизведения которого используются электронные устройства [8].

Подобное определение ЭОР дается и на сайте министерства образования РФ: «Электронными образовательными ресурсами называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства» [4].

Следуя логике данного определения, получается, что к электронным образовательным ресурсам можно отнести и презентацию, созданную учителем к определенному уроку, и фотографии, иллюстрирующие какой-то объект, событие, явление, и электронные учебники, которые, согласно закону «Об образовании» с 2015 года должны прилагаться к бумажному учебнику. Кроме того, существуют еще и обучающие среды (виртуальные лаборатории, справочники, обучающие игры), работающие как в глобальной сети Интернет, так и независимые от сети версии, установленные на отдельных компьютерах.

На наш взгляд, существует ряд рисков, связанных с использованием ЭОР в школьном образовании. Условно эти риски можно разделить на несколько групп.

Первая группа рисков – риски, связанные со здоровьем (физическим и психическим). Это риски, отсроченные по времени, но приносящие значительный материальный и моральный ущерб обществу. Для профилактики подобного рода рисков существуют санитарно-эпидемиологические нормы, согласно которым: учащиеся 1-4-х классов могут проводить перед компьютером не более 15 минут, с 5 по 7-й класс разрешенный период увеличивается до 20 минут, с 7 по 9-й класс – до 25 минут. Старшеклассникам разрешено смотреть в монитор не более 30 минут на первом уроке и не более 20 – на втором. Оптимальное количество занятий с использованием ПЭВМ в течение учебного дня для обучающихся I –IV классов составляет 1 урок, для обучающихся в V - VIII классах - 2 урока, для обучающихся в IX - XI классах - 3 урока [5].

При длительном использовании ЭОР возникает риск ухудшения здоровья глаз и не только, т.к. при работе с ЭОР к ребенку поступает графическая, звуковая, текстовая, информация одновременно, что может затруднять восприятие в целом. Также следует отметить, что способы предъявления учебной информации часто ограничиваются большими текстами, в которые включаются фрагменты анимации или аудиотекста. При чтении текста возникают значительные трудности, связанные с неудачным соотношением цвета фона и цвета шрифта, его размером и гарнитурой. Визуальная информация слабо связана с предъявляемыми текстами, хотя по замыслу авторов, должна служить иллюстративным материалом. Звуковой ряд, сопровождающий фрагменты

анимации, полностью повторяет визуальный и не организует наблюдение учащихся за событиями, происходящими на экране. Несоблюдение санитарных правил и норм может привести к умственным и эмоциональным перегрузкам учеников.

Вместе с тем, современные компьютерные технологии развиваются быстрыми темпами, постоянно улучшаются, а требования к ним изменяются достаточно медленно, и можно предположить, что современные устройства для использования ЭОР (компьютеры, планшеты, ноутбуки, интерактивные доски) менее опасны для здоровья, чем их предшественники времен создания данного СанПиНа (2003 г.).

С конца 90-х годов психологи говорят (А.Е. Войкунский, Л.И. Шакирова, А.Г. Шмелев) о появлении компьютерной зависимости, особенно быстро распространяющейся в детской и подростковой среде. Такая зависимость характеризуется хорошим самочувствием или эйфорией за компьютером; невозможностью остановиться; увеличением количества времени, проводимого в виртуальном мире; пренебрежением семьей и друзьями. Компьютерная зависимость сопровождается физическими симптомами: сухость в глазах, головные боли по типу мигрени, боли в спине, нерегулярное питание, пренебрежение личной гигиеной, расстройства и изменение режима сна, приводящие к проблемам со здоровьем.

Вторая группа рисков – риски, обусловленные качеством ЭОР, используемых в школьном образовании.

В настоящее время при сложности классификации электронных образовательных ресурсов из-за их разнообразия, отсутствуют жесткие требования к исполнению, качеству и т.д. Если говорить про электронные учебники, как часть ЭОР, то теперь их будут также подвергать экспертизе, как и обычные учебники. Однако электронный учебник – это не просто книга, переведенная в электронный формат, а программа, в которую встроены перекрестные ссылки на разные школьные предметы и включены практические задания, а в качестве иллюстративного материала используются не только картинки, но и видеоролики, аудиофайлы, копии документов, значит, экспертизе необходимо будет подвергать большое количество материалов. Насколько часто необходимо обновлять данные материалы – это вопрос, который остается открытым.

Как отследить качество материалов, предлагаемых учителем на уроке? В настоящее время существуют коллекции ЭОР, такие как единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [2], федеральный центр образовательных ресурсов [6] и иные коллекции, опубликован-

ные на сайте федерального портала «Российское образование» [7]. Разместить свои разработки на подобных сайтах может каждый желающий, при этом кто и как оценивает данные продукты, не известно.

Еще один риск использования ЭОР связан с тем, что в настоящее время по каждому из предметов существует множество образовательных программ, и школа сама выбирает программы, по которым она будет работать. Но анализ соответствия образовательных ресурсов той или иной программе никто не делает. Существует риск, что выбранные ЭОР могут не соответствовать использованной программе и (или) не отражать учебный материал в полном объеме. Эти проблемы решаются через создание учебно-методического комплекса, включающего электронные образовательные ресурсы, подобранные в авторской трактовке, что, безусловно, трудоемко и материально затратно.

К третьей группе рисков мы отнесли риски, связанные с профессионализмом педагогов (квалификационные риски). Эти риски сопутствуют глобальной тенденции информатизации образования в школе, изменяющей, как полагает А.Д. Король, характеристики общения, качество диалога между учителем и учеником [3, с. 61-65]. С одной стороны, кажется, что использование электронных образовательных ресурсов делает фигуру учителя менее заметной, смещает акцент на техническую сторону образовательного процесса, «сужает пространство общения» (И.А. Ахьямова [1, 123-124]). При этом возникает риск, что урок превратится в просмотр электронного учебника, заменив живое общение, а интерактивность, дающая возможность выстраивать индивидуальный маршрут каждого учащегося в зависимости от способностей, приведет к большему разрыву между уровнем усвоения материала учащимися. С другой стороны, слабые навыки владения современными информационно-коммуникационными технологиями, привычка проводить урок «по старинке», нежелание педагога перестраивать свою работу могут лишить детей достижений ЭОР. В конечном итоге квалификационные риски, связанный с профессионализмом учителей, ставят учащихся в неравные условия, т.к. одни будут иметь доступ к современным образовательным технологиям, а другие нет.

Проблема обеспечения доступности заслуживает особого внимания и рассматривается в нашей классификации как четвертая группа рисков использования ЭОР. Не секрет, что уровень оснащенности школ отличается в зависимости от региона и местоположения. На практике это означает, что не в каждой школе есть реальная возможность использования ЭОР. Если средствами для фронтальной работы (интерактивная

доска или чаще экран и проектор) оснащено значительное число кабинетов общеобразовательных школ, то индивидуальными средствами работы (нетбуками) похвастать могут единицы.

Риски обеспечения доступности ЭОР коррелируют с материальным положением учащихся и их семей. Повсеместное внедрение электронных учебников требует приобретения специальных устройств (электронных книг, планшетов) с определенными системными требованиями. Печатными учебниками школа обеспечивает бесплатно, а в случае с электронными пособиями потребуются материальное вложение, весьма значительное для некоторых семей. Эта проблема усугубится при наличии в семье нескольких детей школьного возраста. Отсутствие электронной версии учебника с сопутствующими приложениями и интерактивными заданиями поставит таких учащихся в худшее положение по сравнению с остальными одноклассниками, и может привести к более низкой успеваемости, а также к возникновению проблем психологического характера (насмешки одноклассников, снижение самооценки и т.д.).

Повсеместное внедрение ЭОР в школах ведет к повышению расходов на специальное программное обеспечение, которое может потребоваться для корректной работы электронных приложений. В свою очередь дополнительное программное обеспечение требует специальных знаний по его установке, наладке, решению возникающих проблем в процессе эксплуатации. Не каждая школа может позволить себе штатную единицу технического специалиста в данной области, что еще раз актуализирует вопрос о равенстве степени доступности электронных образовательных ресурсов для учащихся государственных образовательных учреждений.

Итак, исходя из тенденции информатизации современного образования, можно сделать следующие выводы:

- внедрение электронных образовательных ресурсов – целенаправленно организованный процесс, изменяющий методику и технологию школьного образования.
- электронные образовательные ресурсы слабо классифицированы, разобщены, слабо учтены.
- внедрение ЭОР в школьном образовании сопровождается рисками, среди которых мы выделили четыре группы: 1) риски, связанные со здоровьем учащихся (в том числе риск компьютерной зависимости); 2) риски, обусловленные качеством используемых ресурсов; 3) квалификационные риски, связанные с профессионализмом педагогов; 4) риски доступности.

Надежные способы оптимизации указанных рисков в настоящее время отсутствуют, в том числе создание равных условий доступа к ЭОР всем учащимся государственных общеобразовательных школ, вне зависимости от места обучения и социального положения, пока не представляется возможным. Это еще раз доказывает, что изучение рисков использования электронных образовательных ресурсов является перспективным педагогическим направлением научного поиска, скрывающим в себе много «белых пятен».

Список литературы и иных источников

1. Ахьямова И.А. Пространство общения: взаимосвязи взаимозависимости [монография]. – Екатеринбург, 2010. – 244 с.
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Эл.ресурс]. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/>
3. Король А.Д. Информатизация образования и общение в школе // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61-65.
4. Осин А.В., Калина И.И. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах [Эл.ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692> .
5. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы// Российская газета. – № 120 от 21.06.03.
6. Федеральный центр образовательных ресурсов [Эл.ресурс]. – Режим доступа: <http://fcior.edu.ru/>.
7. Федеральный портал «Российское образование» [Эл.ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/sites/res_page.htm.
8. Якушина Е.В. Электронно-образовательные ресурсы: актуальные вопросы и ответы [Эл.ресурс]. – Режим доступа: <http://eorhelp.ru/node/2430>.

Факторы риска в организации самостоятельной работы студентов

Сегодня риск присущ любой сфере деятельности человека, независимо - осознает он его или нет. Казалось бы, человечество добилося огромных успехов в стабилизации жизнедеятельности, качество жизни резко повысилось, в большинстве европейских стран продолжительность жизни практически удвоилась и т.д., тем не менее, риски не только не уменьшились, но и возросли как по частоте, так и по тяжести последствий, а их природа стала более сложной.

Э. Гидденс считает риск неотъемлемым свойством «высокой современности», которая характеризуется принципиальной неуправляемостью целого ряда ситуаций и процессов, угрожающих не отдельным индивидам и небольшим сообществам, а человечеству в целом [5]. По мнению У. Бека, мир превращается в «общество риска»[2].

Зарубежными (У. Бек, Э. Гидденс, Дж. Касперсон и др.) и отечественными учеными (А.П. Альгин, С.М. Бабосов, Е.С. Баразгова) разработан ряд теоретических подходов к изучению рисков, в том числе в системе высшего профессионального образования.

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи не возможно только путём передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути её решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

Мы разделяем мнение В.Б. Полуянова и Н.Б. Перминовой [8], что происходящая в России реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Самостоятельная работа студентов (внеаудиторная работа студентов) – это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [9].

В нашем понимании самостоятельная работа предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учётом потребностей и возможностей личности. В то же время, готовность к самостоятельной работе определяется знаниями основ учебно-исследовательской деятельности. В помощь студенту сегодня созданы многочисленные учебные и справочные издания, например, под редакцией признанных методологов в области педагогических исследований – В.В Краевского, Е.В. Бережновой [3].

Самостоятельная работа студентов реализуется:

1. Непосредственно в процессе аудиторных занятий - на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ.

2. В контакте с преподавателем вне рамок расписания - на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.

3. В библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Как показывает анализ научной литературы [4; 6; 8; 9] отечественные авторы выделяют следующие внутренние факторы, способствующие активизации СРС:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат организационно-деятельностные игры.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменацион-

ные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учёбе и творческой деятельности и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае её снижать.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне её, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

9. Мотивация самостоятельной учебной деятельности может быть усилена при использовании такой формы организации учебного процесса, как «цикловое обучение» или метод «погружения». Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине требует постоянного внимания к содержанию курса и уменьшает степень забываемости. Разновидностью такого вида занятий является проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач.

В стандартах высшего профессионального образования на внеаудиторную работу отводится не менее половины бюджета времени студента, т.е. времени на самостоятельную работу в учебном процессе, на наш взгляд, вполне достаточно. Однако, как эффективно его использовать?

Самостоятельная учебная деятельность – сложный и достаточно напряженный труд. Некоторые авторы полагают, что можно прогнозировать успешность студентов с учетом их типологических особенностей (Карманчиков А.И., Король А.Д. [7]). Вероятно, индивидуальные особенности, действительно определяют те или иные факторы риска.

К актуальным рискам, связанным с организацией самостоятельной работы, на наш взгляд, следует отнести: полное отсутствие желания заниматься самостоятельной работой; снижение мотивации к познавательной деятельности; неэффективные способы организации самостоятельной работы; возможность использовать готовые тексты с интернет-сайтов, вместо того, чтобы глубоко и обстоятельно разобраться в той или иной проблеме путем работы с первоисточниками. Студенты не

проявляют стремления к познанию и самопознанию, тогда как именно «самопознавательную реализацию обучающихся» В.В. Байлук рассматривает в качестве интегративного фактора системы образования[1].

Опыт нашей работы показывает, что студенты сталкиваются со многими трудностями, которые можно расценивать как факторы риска, снижающие эффективность и результативность самостоятельной работы. Эти факторы риска мы предлагаем разделить на восемь групп.

Первая группа: трудности поиска необходимой информации для самостоятельного изучения отдельных учебных вопросов. Студентам, особенно первого курса, достаточно сложно определить, что конкретно надо изучить или прочитать, чтобы глубоко и обстоятельно разобраться в той или иной проблеме; какие учебные пособия, учебники, книги, из множества продающихся в магазинах и имеющихся в библиотеке, выбрать для изучения.

Вторая группа: трудности ориентировки в содержании книги, учебного пособия. Студенты часто затрудняются в том, как выделить собственно научный аспект какого-либо вопроса, отличить его от псевдонаучных рассуждений, как определить главные, узловые проблемы изучаемого вопроса.

Третья группа: трудности лингвистического характера. Они связаны с тем, что студенты недостаточно глубоко знают научное содержание отдельных понятий, определений, не могут правильно определить смысл имеющихся в литературе терминов.

Четвертая группа: трудности, возникающие при попытке обобщения изложенных в различных учебниках и учебных пособиях теоретических положений, определения их взаимосвязи и взаимозависимости.

Пятая группа: трудности, связанные с применением полученных знаний на практике.

Шестая группа: недостаточно четкая организация преподавателем познавательной деятельности студентов во внеаудиторной самостоятельной работе. Часто задания для самостоятельной работы предлагаются студентам в однообразной форме.

Седьмая группа: перегрузка при выполнении студентами внеаудиторной самостоятельной работы, которая вызывается низким уровнем владения теоретическими методами научного анализа (умения сравнивать, моделировать, обобщать и др.) и практическими методами (проводить наблюдения, анализировать документы и т.д.).

Восьмая группа: некачественному выполнению задания способствуют короткие сроки, которые даются на выполнение объемных

внеаудиторных заданий, поэтому сегодня нужно говорить о пролонгированных заданиях, в которых учитывается и объем, и сроки выполнения работы.

Мы видим, что факторы риска, возникающие в самостоятельной внеаудиторной работе студентов, носят комплексный характер, и их минимизация во многом зависит от мотивации и подготовленности студентов к такому виду учебной деятельности.

Обобщая отечественные исследования, представленные в нашем списке литературы, мы выделили следующие пути повышения эффективности и результативности самостоятельной работы студентов:

1. Научная организация и планирование самостоятельной учебной деятельности студентов.

2. Рационализация режима дня, эстетических условий самостоятельной работы.

3. Совершенствование индивидуальной техники познавательной деятельности в различных видах учебных занятий.

4. Активизация работы студентов по самосовершенствованию.

5. При выполнении любого вида самостоятельной работы студент должен уметь алгоритмизировать свои действия, проходя следующие этапы:

- определение цели самостоятельной работы;
- конкретизация познавательной задачи;
- самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;
- выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи;
- планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) своих действий;
- реализация плана выполнения самостоятельной работы.

Таким образом, самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а постепенно становится основой высшего профессионального образования, поскольку умение находить и анализировать информацию относится к универсальным профессиональным и жизненным навыкам современного человека. Опираясь на собственный опыт и анализ научной литературы, мы выделили восемь групп факторов риска, снижающих результативность самостоятельной работы студентов, и наметили некоторые пути минимизации этих рисков.

Список литературы

1. Байлук В.В. Самопознавательная реализация обучающихся как интегративный фактор системы образования // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 7-13.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
3. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. – М., 2012. (7-е издание, дополненное).
4. Георге И. В. Некоторые аспекты разработки программы самостоятельной работы студентов, направленной на формирование профессиональной компетентности // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 3. – С. 49-51.
5. Гидденс Э. Социология: учебник. – М.: Эдиториал, 1999. – 704 с.
6. Колобков В. Ф. Самостоятельная учебная работа как фактор социально-профессиональной адаптации студентов // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С. 45-46.
7. Карманчиков А.И., Король А.Д. Прогнозирование учебной успешности студентов с учетом их типологических особенностей // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2008. № 2 (22). С. 144-147.
8. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник УМО высших и средних профессиональных учебных заведений РФ по проф.-педагогическому образованию. 2006. № 1 (39). – С. 112-125.
9. Саенко О. Е. Организация самостоятельной работы студентов // Теория и практика воспитательной работы в школе: сборник статей / под ред. О.Е. Саенко, О. Н. Айдунова. – М: Дашков и К, 2007. – С. 201-205.

3.2. КАДРОВЫЕ РИСКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Савва К.М.

Кадровые риски в дошкольном образовании

Кадровые риски занимают особое место в структуре рисков образовательных учреждений, они способны усилить или ослабить любой другой имеющийся или возможный риск. Дошкольное образование, реализуемое, как правило, дошкольными образовательными учреждениями (далее ДООУ), не является исключением.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 г. основная цель деятельности ДООУ – это деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми. Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста [8]. С.Н. Штекляйн и Т.В. Хабарова утверждают, что дошкольное образование является открытой социально-педагогической системой предоставления образовательных и иных услуг населению, в которой образ дошкольного детства рассматривается как уникальный период жизни человека [10].

Нормативно-правовая система в сфере образования претерпела существенные изменения. После вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также введения федерального государственного стандарта ДООУ с 01.01.2014 [7; 8; 9] стали актуальны следующие положения, касающиеся дошкольного образования:

1. Родители (законные представители) детей дошкольного возраста, получающих дошкольное образование в форме семейного образования и не посещающих ДООУ, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы. Обеспечение предоставления таких видов помощи будет осуществляться органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

2. Размер платы за уход и присмотр за ребенком в ДООУ не ограничен, кроме детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей с туберкулезной интоксикацией, в данном случае родительская плата исключается.

3. В компетенции органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов введено новое полномочие – учёт детей, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного образования.

4. Структура и условия реализации образовательной программы дошкольного образования претерпела изменения, появились новшества в результатах освоения образовательной программы дошкольного образования.

Данные преобразования отражаются на педагогах ДООУ. Профессиональный стандарт педагога [6], вступающий в силу с 01.01.2015, выдвигает ряд требований, предъявляемых к педагогу дошкольного образования:

- Знание специфики дошкольного образования, особенности работы с детьми раннего и дошкольного возраста.
- Знание закономерностей психофизиологических особенностей развития дошкольников.
- Умение организовывать совместную и индивидуальную работу с учетом ведущих видов деятельности дошкольников.
- Владение теорией и методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.
- Умение планировать, реализовывать и анализировать образовательную деятельность с воспитанниками ДООУ в соответствии с ФГОС.
- Умение планировать деятельность совместно с другими специалистами с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка.
- Владение методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга.
- Владеть ИКТ-компетенциями (т.е. квалифицированно использовать общераспространенные в данной профессиональной области средства информационно-коммуникативных технологий при решении профессиональных задач).

Данные новшества влекут за собой ряд рисков, связанных с кадрами ДООУ. Н.В. Кузнецова определяет риск как неопределенность наступления происходящих событий; сочетание вероятности и последствий наступления неблагоприятных событий [5, с. 167].

К кадровым рискам ДООУ мы относим:

1. «Старение» педагогического коллектива.
2. Отток («текучка») педагогических кадров.
3. Несоответствие уровня квалификации новым требованиям.

Используя классификацию В.И. Зубкова [4, с. 119], кадровые риски относятся к коллективным, институциональным, квалификационным, обоснованным, материальным, локализованным, актуальным. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Для детского сада, который является эмпирической базой нашего исследования (г. Екатеринбург), характерны все перечисленные кадровые риски.

Риск «старения» педагогического коллектива – традиционный для системы образования, он обусловлен тем, что число молодых специалистов, пришедших в ДОУ, с каждым годом сокращается. Средний возраст педагогических работников в данном дошкольном учреждении: от 35 до 55 лет – около 60%; от 55 до 60 лет – 17 %; 22-30 лет – 23 %. Должность педагога ДОУ (воспитателя, логопеда, дефектолога, педагога-психолога) не привлекательна для молодежи в силу ряда причин: низкий уровень заработной платы, отсутствие перспектив карьерного роста, страх работы из-за отсутствия опыта, отсутствие системы поддержки молодых специалистов, отсутствие условий для их профессиональной самореализации.

Отток педагогических кадров также является типичным кадровым риском для дошкольного образования. Факторы, провоцирующие его, следующие: непрестижность педагогических профессий; низкий уровень заработной платы и социальной защищенности; высокие эмоциональные нагрузки. На решение ухода из сферы дошкольного образования влияет и поступление своего ребенка в школу, уход в декретный отпуск. Но в последнее время к этим факторам добавились новые требования к системе образования в целом и его работникам, в частности.

Проблему несоответствия уровня квалификации новым требованиям мы рассматриваем как самый актуальный и современный кадровый риск. Он проявляется в низком уровне владения ИКТ-компетенций; в низкой мотивации к инновационной деятельности; трудностях научно-методической работы педагогических кадров; отсутствии профильного высшего образования.

В Профессиональном стандарте педагога подчеркивается: «Педагог должен иметь высшее образование. Воспитателям и специалистам, работающим в дошкольных образовательных организациях (учреждениях) должны быть созданы условия для его получения без отрыва от своей профессиональной деятельности [6]. Наиболее доступно в этом отношении использование образовательного ресурса фоновых знаний. Мы согласны с Д. Б. Бережновой, что: «Педагогический потенциал фоновое знание раскрывается, как возможность развить у человека инди-

видуальный стиль познания на основе опыта познавательной деятельности. Возможности профессионального саморазвития социального педагога раскрываются в разнообразии и насыщенности не только педагогической, но и культурной практики в целом, которая во многом зависит восприятия фонового знания социума» [2, с. 75-79]. Хотя автор говорит о социальном педагоге, сказанное справедливо и в отношении педагогов дошкольного образования. Знания общих условий, обстановки, среды, окружения, в которых приходится жить и работать, мотивирует и создает условия для развития познавательной активности, для профессионального роста.

Как показывает практика, большинство воспитателей и специалистов, работающих в системе дошкольного образования, имеют среднее специальное или высшее, но не профильное образование. В частности в нашем детском саду высшее образование имеют 30% педагогических работников, из них педагогическое или профильное образование имеют 18%, среднее специальное образование – 70% педагогов, из них педагогическое или профильное – 45%. Установка на получение высшего профессионального образования низкая. В ходе опроса педагоги нашего ДОО обозначили следующие причины нежелания учиться: возраст, отсутствие материальных возможностей, отсутствие времени, возможный переход на другую работу.

Одним из новых требований к педагогам ДОО, проходящим аттестационные испытания, является наличие инновационной деятельности, авторских разработок (тематического планирования, дидактических пособий). Современный воспитатель, как указано в приказе Министерства образования и науки РФ от 24 марта 2010 г «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», проводит углубленную работу по одному из направлений воспитания и образования детей дошкольного возраста, обобщает опыт своей работы и распространяет его, выступая на методических объединениях, педагогических советах, конференциях, педагогических чтениях, а также публикуя в научных сборниках, журналах, на сайтах педагогических порталов.

Уровень готовности к научно-методической деятельности низок, причиной этому является низкий уровень мотивации, недоступность информации о возможности опубликовать материалы, нехватка времени, отсутствие «культуры педагога-исследователя» [3]. На сегодняшний день лишь 20% педагогов ДОО соответствуют требованиям, предъявляемым современной нормативно-правовой базой дошкольного образования.

Таким образом, в качестве наиболее актуальных кадровых рисков ДОУ мы отмечаем традиционные («старение» коллектива, отток педагогических кадров) и сравнительно новые риски, проявляющиеся в несоответствии уровня квалификации педагогов меняющимся требованиям, касающихся профессионального образования, способности осуществлять научно-методическую и инновационную деятельность. На наш взгляд, для устранения данных рисков необходим «новый» педагог ДОУ, способный быстро обучаться и адаптироваться к изменяющимся условиям образовательного пространства, умеющий ставить перед собой цели и добиваться ее, стремящийся к самореализации в научно-методической и практической деятельности.

Список литературы и иных источников

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: автореф. дис... д-ра пед. наук – С-Пб., 1996. – 28 с.
2. Бережнова Д.Б. Образовательные ресурсы фоновых знаний в процессе поддержки профессионального становления социального педагога // Педагогическое образование в России. 2010. № 1. С. 75-79.
3. Бережнова Е.В. Культура педагога-исследователя // Профессиональное образование. Столица. 2010. № 12. С. 24-25.
4. Зубков В.И. Социологическая теория риска: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2009. – 380 с.
5. Кузнецова Н.В. Управление рисками. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. – 168 с.
6. Профессиональный стандарт педагога [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://sovet-edu.ru>
7. Мухаметшина Е. Знание на душу населения [Эл. ресурс] // Российская газета (от 30.08.2013 г.). – Режим доступа: <http://www.gazeta.ru/social/2013/08/30/5617317.shtml>
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 21.12.12. – М.: Проспект, 2014. – 160 с.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>
10. Штекляйн С.Н., Хабарова Т.В. Качественные характеристики современного дошкольного образования [Эл. ресурс] // Дошкольная педагогика. – 2011. – №3. – С.20-23. – Режим доступа: http://www.doshped.ru/files/3_habarova.pdf

Мониторинг кадровых рисков в образовательном учреждении

Обеспечение успешности функционирования и безопасности любого образовательного учреждения обусловлено комплексным управленческим воздействием на реальные и потенциальные угрозы (риски), возникающие в современных нестабильных условиях. Основным элементом в системе безопасности является человеческие ресурсы, способные оказать критическое влияние на деятельность учреждения.

Необходимость управления человеческими ресурсами – кадрами, определяет актуальность проблемы мониторинга кадровых рисков в образовательном учреждении. Кадровые риски А.Г. Бадалова и К.П. Москвитин предлагают рассматривать как любое действие или бездействие со стороны персонала [1, с. 94].

В отношении управления образовательными учреждениями существуют две полярные точки зрения на кадровые риски. В соответствии с первой точкой зрения кадровые риски имеют в основном случайный, временный, отчасти циклический характер, обусловленные незначительными ошибками и редкими просчетами в управлении. Следовательно, у руководителей нет необходимости обращать внимание и выделять ресурсы на управление кадровыми рисками. Вторая точка зрения базируется на понимании того, что кадровые риски являются следствием недостаточно эффективной работы с человеческими ресурсами и причиной всех других видов рисков в учреждении. Данная позиция обосновывает необходимость исследования и анализа причин возникновения кадровых рисков в образовательных учреждениях, а также разработки и применения методов управления и минимизации кадровых рисков, к которым относится и мониторинг [3, с. 145].

И.И. Цветкова, систематизируя риски, выделяет следующие типы кадровых рисков:

- должностной риск, возникающий вследствие неадекватного штатного расписания, ненадлежащего описания должности, не соответствующего видам деятельности, целям, задачам, функциям, технологии;
- квалификационно-профессиональный риск, возникающий вследствие неадекватного набора, подбора, развития персонала при несоответствии образования, профессии, квалификации работника занимаемой должности;

- риск злоупотреблений и недобросовестности, возникающий вследствие нарушения баланса различных подсистем учреждения (корпоративная культура, методология и технология управления);

- риск непринятия сотрудниками нововведений, возникающий при нарушении ключевых принципов и процедур организационного развития (целепостановка, гибкое планирование, информирование, адаптация, обучение, стимулирование и вовлечение персонала) [6, с. 39].

Опираясь на концепцию В.В. Байлука[2], мы считаем необходимым дополнить этот список риском отсутствия условий для самореализации личности в профессиональной деятельности.

Обозначенные риски можно проследить на стадии входа (набор, отбор), на стадии деятельности (выполнение трудовых функций и достижение результатов) и на стадии выхода (высвобождение работников). Мониторинг позволяет минимизировать кадровые риски.

Кадровые риски могут проявляться в форме потерь вследствие несоответствия фактических характеристик и предъявляемых требований к персоналу учреждения:

- риски недостаточной квалификации сотрудников;
- риски отсутствия у сотрудников необходимых профессионально значимых личностных качеств;
- риски неадекватной мотивации сотрудников;
- риски нелояльности.

Кадровые риски способны нанести образовательному учреждению социальный ущерб, который может оказаться весьма существенным, т.к. связан с репутацией и имиджем, которые приобретаются целенаправленными длительными усилиями. Самоукина Н.В. справедливо отмечает, что в результате высокой скрытой, латентной текучести учреждение может неуклонно терять стабильность [4]. Латентная текучесть связана с удовлетворенностью и лояльностью персонала к образовательному учреждению. Квалифицированные неудовлетворенные и нелояльные сотрудники могут в любой момент покинуть образовательное учреждение при поступлении выгодных предложений.

Потенциальную текучесть можно изучать на основе периодического анонимного анкетирования. Выявление уровня удовлетворенности персонала – это наиболее популярное направление мониторинга кадровых рисков в образовательных учреждениях.

Оценку потенциальной текучести персонала мы проводили на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Дом детского творчества «РАДУГА» (Екатеринбург, 2013 г.). В качестве оценочного инструмента была применена анкета Н.В. Самоукиной, позволяющая выделить пять групп сотрудников:

1. Удовлетворенные работой, не занимающиеся поиском нового места работы.

2. Удовлетворенные работой, но занимающиеся поиском нового места работы.

3. Неудовлетворенные работой, не ищущие нового места работы.

4. Неудовлетворенные работой, занимающиеся поиском нового места работы.

5. Уклонившиеся от ответа, которые затруднялись ответить или ответили, что не задумывались над этим вопросом [5].

Доля сотрудников первой группы (мотивированные, стабильные и лояльные) в числе опрошенных (всего было опрошено 64 человека) составила 70%. В данном случае необходимо обратить внимание, какие факторы стабилизации выделяют эти сотрудники и развивать эти условия.

Вторая группа составила 5%. В нее вошли молодые сотрудники в возрасте 20 – 24 лет, которые не видят перспектив в дальнейшем карьерном росте.

Третья группа (10%), по сути, является пассивом, приоритеты которого лежат где-то вне трудовой деятельности учреждения,

В четвертую группу вошли энергичные, уверенные в себе, компетентные сотрудники, которые не только активно заняты поиском работы, но и оказывают влияние на уровень лояльности сотрудников первой группы, сообщая им информацию о состоянии рынка труда. Доля данных сотрудников также составила 10%. Квалифицированный работник, покидающий образовательное учреждение, может переманить коллег с более привлекательными условиями. Увеличение доли данной группы может привести к повышению вероятности рисков.

Пятая группа составила 5% сотрудников. Данная группа не является однородной и может быть предметом специального анализа при ее значительной доле в численности. Группа может включать апатичных пассивных сотрудников; осторожных, избегающих возможных негативных последствий; находящихся в оппозиции к руководству и т.п.

В основе диагностики рисков увольнения лежит комплексное исследование удовлетворенности персонала. Общий параметр «удовлетворенность» может включать в себя следующие аспекты:

- качество управления — на локальном уровне (непосредственный руководитель) и в компании в целом;
- содержание выполняемой работы;
- рабочая нагрузка;
- оплата труда и система мотивации;
- физические условия труда;
- качество и полезность обучения;

- возможности для профессионального развития и карьерного роста;

- взаимоотношения в коллективе и т. п.

Для исследования удовлетворенности сотрудников МБУ ДО ДДТ «РАДУГА» нами была разработана специальная анкета и составлена программа по проведению интервьюирования. Итоги исследования показали:

- 49,15% – полностью самореализуются лично и профессионально;

- 9% считают морально-психологический климат в коллективе благоприятным и комфортным;

- 99% оценивают стиль руководства как демократический;

- деятельность руководства по обеспечению учебно-воспитательного процесса и по хозяйственно-административной части оценили на «отлично» – 42,37% и «хорошо» – 57,62%;

- на вопрос: «Помогает ли администрация в решении Ваших проблем?» – положительно ответили 32,2%;

- 50% – считает условия труда комфортными, 9% – удовлетворительными;

- уровень организации учебно-воспитательного процесса – 74,57% – оценивает как высокий, 42% – как хороший;

- 22,49% считает, что администрация предусматривает инициативность и авторское участие в образовательном процессе каждого педагога;

- 10% преподавателей имеют опыт работы в других учебных заведениях и могут объективно оценивать работу ДДТ.

Кроме этого, было выявлено, что 95% работников учреждения в ближайшее время не собираются покинуть его. Однако если бы пришлось менять работу, то 60% опрошенных ушли бы из сферы дополнительного образования по причине низкой зарплаты.

Работа в данной организации нравится, но 82% опрошенных не удовлетворяет уровень заработка, а получение достойной заработной платы является определяющим фактором для 30% работников.

Однако не только фактор заработной платы определяет выбор места работы. Вторым и третьим по значимости были названы: «возможность долгосрочных отношений с работодателем» – (40%); «возможность получения социальных благ» – (40%).

Чуть больше половины (53,2%) опрошенных работают во внеурочное время, при этом они не проявляют негативных эмоций по этому поводу (46,2% относится положительно к сверхурочной работе).

Относительно возможностей карьерного роста сотрудников анкетирование позволило выявить, что понятие карьеры работники в первую очередь связывают с ростом благосостояния (наибольшее количество ответов), со служебным ростом и ощущением уверенности и стабильности (второе и третье места по количеству ответов). Однако возможность карьерного роста в рамках данной организации у работников невелика: 43% опрошенных не видят такой возможности; 2% затруднились ответить.

Карьерный рост не возможен без дополнительного обучения. Среди опрошенных 45% стремятся к повышению своей квалификации.

Судя по результатам анкетирования, персонал данного учреждения в целом доволен условиями работы и стилем управления руководством, но не удовлетворён заработной платой.

Мониторинг кадровых рисков в образовательном учреждении, кроме проведенной нами оценки потенциальной текучести персонала и степени его удовлетворенности работой, может включать:

- степень лояльности персонала;
- отношение к предстоящим или начавшимся нововведениям;
- уровень информированности персонала о жизнедеятельности образовательного учреждения;
- уровень вовлеченности персонала в решение корпоративных задач;
- уровень напряженности в коллективе.

Анкетный опрос мы рассматриваем как наиболее универсальный и доступный метод мониторинга кадровых рисков. Разработка анкеты является процедурой, требующей целеполагания и понимания ожидаемых результатов. Анкеты могут включать вопросы, отражающие различные факторы кадровых рисков: условия и режим труда (график работы), содержание рабочего процесса, уровень заработной платы, зависимость оплаты труда от результатов работы, социальный пакет, отношение к руководству, атмосфера в коллективе, отношения с коллегами, возможность повышения квалификации и карьерного роста, уровень корпоративной культуры, соблюдение работодателем социальных гарантий, предусмотренных законодательством, транспортная доступность, удаленность от дома и др.

Другим приемлемым методом мониторинга кадровых рисков в образовательном учреждении является метод экспертной оценки, позволяющий построить карту рисков, на которой отражаются значимость (сила воздействия) риска на образовательное учреждение и вероятность (частота возникновения) рисков. Метод позволяет ранжировать и группировать риски по значимости и вероятности, дополняя анкетирование.

Таким образом, мониторинг кадровых рисков – обязательный элемент управления современным образовательным учреждением, в том числе учреждением дополнительного образования. Для образовательного учреждения выгоднее проводить мониторинг лояльности персонала и удерживать активных и востребованных сотрудников, чем допускать потери. Необходимо, используя анкетирование как инструмент риск-менеджмента, регулярно проводить анализ удовлетворенности персонала. Факторы стабилизации следует развивать, факторы потенциальной текучести, по возможности, исключать. Мониторинг способствует объективной оценке уровня кадровых рисков образовательного учреждения и обоснованному принятию управленческих решений.

Список литературы и иных источников

1. Бадалова А.Г., Москвитин К.П. Управление кадровыми рисками предприятия // Российское предпринимательство. – 2005. – № 7(67) – С. 92-98.
2. Байлук В.В. Человеческое знание. Самореализация личности: общие законы успеха // Успехи современного естествознания.– 2012. – № 8. –С. 124.
3. Нечаева Е.С. Анализ и прогнозирование кадровых рисков в организациях // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – 2013. – № 1(1) – С. 145-153.
4. Самоукина Н.В. Лояльность персонала и кадровые риски [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.samoukina.ru/article>
5. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах [Эл. ресурс]. – Режим доступа: http://stratonomik.ru/seruch/samoukina_n_ehffektivnaja_motivacija_personala_pri_minimal'nykh_finansovykh_zatratakh.html
6. Цветкова И.И. Классификация кадровых рисков // Экономика и управление. – 2009. – № 6. – С. 38-43.

Ресурсные возможности профилактики эмоционального выгорания педагогов

Риск профессионального эмоционального выгорания личности сопутствует деятельности некоторых специалистов, к их числу относятся и педагогическая деятельность. Актуальность профилактики риска эмоционального выгорания педагогов обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога.

К. Маслач определяет эмоциональное выгорание как «синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам», которое возникает на фоне стресса, вызванного межличностным общением [4, с. 362].

Мы склоняемся к определению Г. Селье, согласно которому: профессиональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие факторы (цитата по В.В. Лукьяновой: [3, с. 9]).

Риск профессионального выгорания мы рассматриваем как институциональный, ординарный, добровольный, квалификативный риск. Согласно О.И. Бабич, основными признаками эмоционального выгорания являются: истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины [2, с. 18].

Эмоциональное выгорание является наглядным примером актуальности проблематики телесности в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы (И.А. Ахьямова [1]), в том числе педагогов. При развитии синдрома выгорания сначала наблюдаются значительные энергетические затраты. По мере развития синдрома появляются психосоматические проявления: чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе и педагог проходит через три составляющих синдрома выгорания:

1. Эмоциональное истощение обнаруживает себя в чувствах беспомощности, безнадежности, в эмоциональных срывах, усталости, снижении энергетического тонуса и работоспособности, возникновении физического недомогания.

2. Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В других случаях – повышение негативизма по отношению к людям. При появлении деперсонализации педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей.

3. Сокращенная профессиональная реализация проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим [2, с. 22].

На дальнейшее развитие синдрома эмоционального выгорания, по мнению Бабич О.И., влияют следующие факторы [2, с. 31]:

1. К личностным факторам риска относятся: склонность к интраверсии; реактивность; низкая или чрезмерно высокая эмпатия; жесткость и авторитарность по отношению к другим; низкий уровень самоуважения и самооценки и др. В ряде исследований обнаружилось, что наиболее подвержены «выгоранию» трудоголики – те, кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, полностью поглощен работой, постоянно трудится без отдыха, ежедневно работает с полной самоотдачей и ответственностью, в ущерб другим личным интересам и потребностям.

2. Статусно-ролевые факторы риска включают ролевой конфликт; ролевую неопределенность; неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией); низкий социальный статус; ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность; отверженность в референтной группе; негативные гендерные установки, ущемляющие права и свободу личности.

3. К корпоративным факторам риска относятся: нечеткая организация и планирование труда; монотонность работы; вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки; строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках исполнения; негативные или «холодные» отношения с коллегами, отсутствие сплоченности; напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег; конфликты, конкуренция; дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки. Ни один из факторов сам по себе не может провоцировать риск профессионального выгорания. Его возникновение – это результат действия совокупности всех факторов, как на профессиональном, так и на личностном уровне.

Хотя выгорание является относительно устойчивым состоянием, при наличии соответствующих ресурсных возможностей с этим профессиональным риском можно успешно бороться. У каждого человека формируется свой «ресурсный портфель» по противодействию эмоционального профессионального выгорания. Бабиц О.И. выделяет четыре уровня возможностей такого «портфеля» [2, с. 37]:

1. *Физиологический уровень* является базовым, к нему относится то, что биологически задано. Он включает в себя тип нервной системы (ее силу, слабость, устойчивость и др.), пол, возраст, состояние здоровья, способы реагирования организма на стресс.

2. *Психологический уровень*, включающий три подуровня:

- Эмоционально-волевой. Эмоциональное противодействие (преодоление) – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств.

- Когнитивный. Когнитивное противодействие – понимание причин стресса, осмысление ситуации и включение ее образа в целостное представление субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с ним.

- Поведенческий. Поведенческое (деятельностное) противодействие – активность и гибкость поведения, перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивизация поведения или деятельности.

3. *Социальный уровень*: социальные роли, позиции и установки, отношение к другим людям.

4. *Духовный уровень*. К этому уровню относятся три психологических ресурса:

- Надежда – психологическая категория, способствующая жизни и росту.

- Рациональная вера – убежденность в том, что существует огромное число реальных возможностей, нужно вовремя обнаружить эти возможности.

- Душевная сила – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превращая в «голый» оптимизм или в иррациональную веру.

Как отмечает, Л.Е. Петрова у взрослых людей к тридцатилетнему возрасту формируются определенные стратегии совладания с жизненными трудностями[5]. С учетом личностных особенностей, реже «выгорают» оптимистические и жизнерадостные люди, умеющие успешно преодолевать жизненные невзгоды и возрастные кризисы; те, кто занимает активную жизненную позицию и обращается к творче-

скому поиску решения при столкновении с трудными обстоятельствами, владеют средствами психической саморегуляции, заботятся о восполнении своих психоэнергетических и социально-психологических ресурсов.

Помимо личностных возможностей существуют и внешние ресурсы. Риск выгорания смягчают стабильная и привлекательная работа, представляющая возможности для творчества, профессионального и личностного роста; удовлетворенность качеством жизни в различных ее аспектах; наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы.

Каждый человек обладает уникальным сочетанием внутренних и внешних ресурсов. Например, в нашем детском саду работают два стажиста. Один из педагогов все время жалуется, что устала, что нет условий для работы. Мы побеседовали с ней и выявили причины чрезмерной усталости. Педагог сообщила следующее: 1) быстрый темп жизнедеятельности (участие в конкурсах на различных уровнях, подготовка отчетов, подготовка к занятиям и др.); 2) низкий уровень материально-технической базы; 3) отсутствие информационной комфортности.

В процессе обсуждения риска эмоционального выгорания педагогический коллектив детского сада «Журавушка» выразил свою точку зрения относительно того, что необходимо для профилактики этого профессионального риска:

- поддержка со стороны заведующего и старшего воспитателя.
- ремонт: необходимо хотя бы частично в группах поменять мебель, игрушки, заменить линолеум.
- необходимо закупить методическую литературу;
- необходимы новые информационные технологии – компьютер, доступ в Интернет и интерактивные доски;
- соблюдение всех нормативных актов и их разъяснение со стороны администрации;
- уменьшение количества проверок педагогов со стороны старшего воспитателя.

Администрация образовательного учреждения – это основной внешний ресурс преодоления синдрома выгорания педагогов. Опрос, проведенный нами, подтверждает, что наряду с поддержкой близких и друзей, педагогам необходима поддержка руководства.

Роль администрации, как главного управленческого агента риск-менеджмента, на наш взгляд, заключается не в фискальных функциях, а поддерживающих:

- 1) в защите прав и интересов своих подчиненных;

2) совершенствовании материально-технической базы учреждения;

3) плановом проведении специальных коллективных тренингов (в том числе с участием приглашенных специалистов – психологов, бизнес-тренеров);

4) в организации совместных форм досуга (корпоративные мероприятия).

Таким образом, изучив содержание риска профессионального выгорания педагогов и факторы, его провоцирующие, мы на основании изучения научной литературы и собственного опыта пришли к выводу, что существуют внутренние (личностные) и внешние ресурсы (сферы профессиональной деятельности, семейной жизни и свободного времени) для профилактики и преодоления эмоционального выгорания, которые могут быть задействованы в системе образования в качестве индивидуального и управленческого риск-менеджмента. Позиция администрации играет принципиальную роль, определяя материальное, информационное, психологическое и правовое пространство профессиональных взаимодействий.

Список литературы

1. Ахьямова И.А. Проблематика телесности в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 5. С. 144-151.
2. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. - Волгоград: Учитель, 2009. – 119 с.
3. Лукьянова В.В. Выгорание и профессионализм. –Курск, 2013. – 440с.
4. Маслач К. Диагностика профессионального выгорания. – М.: 2002.
5. Петрова Л.Е. Молодые взрослые: типология стратегий совладания с жизненными трудностями //Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2006. № 2 (57). С. 208-211.

Управление рисками при принятии управленческих решений

*Обстоятельства и решения – вот два основных
элемента, из которых складывается
жизнь.*

Х. Ортега-и-Гассет

Актуальность настоящей темы обусловлена потребностью практики управления дошкольной образовательной организацией (далее ДОО) в инновационном режиме. Каждый день у руководителя возникают ситуации, выход из которых требует принятия управленческих решений, и если одни ситуации традиционны и просты, то другие нуждаются в серьезных размышлениях, третьи возникают впервые, а от четвертых может зависеть выход организации на новый качественный уровень.

Проблема принятия решений является одной из ключевых в современной науке и практике управления. По мнению Ю.И. Башкатова, именно решения, принимаемые руководителями любой организации, определяют не только эффективность ее деятельности, но и возможность устойчивого развития, выживаемость в быстро изменяющемся мире [2, с. 8].

Многие вопросы, связанные с технологией принятия управленческих решений и оценкой их эффективности на уровне дошкольной организации, остаются нерешенными.

Управленческое решение – это выбор оптимальной альтернативы, осуществленный руководителем в рамках его должностных полномочий и компетенции с учетом факторов внешней и внутренней среды организации и направленный на достижение целей организации. Управленческое решение, по большому счету, это результат анализа, прогнозирования, оптимизации, экономического обоснования и выбора альтернативы из множества вариантов достижения конкретной цели системы менеджмента [6, с. 7].

Принятие управленческого решения – один из наиболее важных управленческих процессов. От его эффективности в значительной степени зависит успех всей организации. В условиях расширения самостоятельности и усложнения задач управления ДОО меняются требования к профессиональной компетентности руководителя. В настоящее

время она характеризуется не только качеством выполнения нормированных решений, но и инноваций, создаваемых и применяемых в управленческой практике. Поскольку принимаемые управленческие решения всегда спроектированы в будущее, то руководитель, принимающий решение, не может с абсолютной уверенностью знать, как будут развиваться события, как будет изменяться ситуация. Иными словами, в момент принятия управленческого решения значителен элемент неопределенности и риска.

Риск – вероятность (угроза) потери организацией части своих ресурсов, снижение качества образовательных услуг. Возможен конфликт между желаемым и действительным состоянием объекта. По мнению Н.В. Злобиной, одним из основных показателей риска является неопределенность, которая неоднородна по форме проявления и содержанию [4, с. 29]. Разрешение риска – это способ снятия неопределенности.

Мы можем указать следующие наиболее часто встречающиеся и актуальные для ДОО виды неопределенности (риски), влияющие на качество принятия управленческих решений:

1. Неопределенность, вызванная недостатком информационного обеспечения управления.
2. Неопределенность, порожденная руководителем ввиду недостаточной информационной компетенции у субъектов информационного обеспечения.
3. Неопределенность, связанная с ограничениями в ситуации принятия решений (например: ограничения по времени).

Влияние характеристик информации на уровень неопределенности весьма существенный, поэтому мы определили задачи, направленные на обеспечение эффективности информационного обеспечения управления ДОО:

- разработать комплекс информационных данных для обеспечения целостности функционирования и развития дошкольной организации;
- систематизировать методы сбора, обработки, анализа и хранения информации для создания предпосылок ее оперативного использования;
- повысить качество работы с информацией у субъектов информационного обеспечения.

Информация, в данном случае, оценивается нами по объему, достоверности, ценности и насыщенности. Объем информации характеризует полноту информации о каком-либо объекте управления для принятия обоснованного решения. Достоверность информации определяется соотношением реальных сведений и общего объема информации и имеет три уровня: абсолютный – 100 %, доверительный – более 80 % и

негативный, менее 80 %. Ценность информации проявляется в снижении уровня затрат ресурсов (материалов, времени, средств) на принятие правильного решения. Насыщенность информации – это соотношение профессиональной и фоновой информации. Часто сложность обработки информации вызвана сложностью самой информации, нехваткой времени на ее обработку и как следствие несвоевременность принятия решения.

На протяжении последних пяти лет мы реализовали программу управленческих действий, в рамках которой решалась задача повышения качества управления информационными процессами в ДОО. Содержание деятельности было направлено на две категории субъектов информационного обеспечения: с одной стороны, административная группа, в состав которой входят заместители заведующего по воспитательно-методической и хозяйственной работе, медицинский персонал, а с другой, педагогические работники.

Управленческую деятельность мы построили по следующим направлениям:

- мотивация на использование эффективных способов информирования, выбора оптимальных форм сбора, обработки, анализа и выхода информации;
- повышение уровня теоретических знаний о системе информационного обеспечения в ДОО;
- повышение уровня практических умений при работе с информацией.

С целью регламентирования деятельности субъектов информационного обеспечения, мы разработали вновь и внесли изменения и дополнения в локальные акты:

- должностные инструкции, в которых определили ответственность за качество и своевременность сбора, обработки, анализа и передачи информации руководителю;
- циклограммы деятельности административной группы, в которых отведено определенное время в течение дня для работы с информацией;
- циклограммы предоставления информации руководителю на основании систематизации ее по временным периодам, содержанию, способам получения, формам предоставления и условиям хранения;
- модели аналитических справок для фиксации результатов сбора информации;

- программу мониторинга по основным направлениям: охрана жизни и здоровья детей и сотрудников, реализация государственных образовательных стандартов, качество управленческой деятельности административной группы.

Структурные составляющие обозначенной программы мониторинга: цель, направление (основные части), показатели, методы мониторинга (наблюдение, анкетирование, беседа и др.), форма фиксации информации (журнал контроля, акты, аналитические справки и др.), ответственный за сбор информации, ответственный за анализ информации, периодичность, предполагаемый выход информации (совещание, педсовет, личная беседа и др.). Данная программа мониторинга реализуется с помощью разработанного нами инструментария.

Одной из основных форм взаимодействия с участниками информационного обеспечения является совещание при заведующем ДОО, на котором мы подводим итоги, даем оценку качества функционирования организации и проектируем дальнейшую организационно-информационную деятельность на основании принятых руководителем решений. Решения порождают управляющую информацию, которая доводится до исполнителей в форме заданий, планов, нормативов, команд и служит для них импульсом к целенаправленным и скоординированным действиям.

В процессе взаимодействия субъектов информационного обеспечения в нашей организации реализуется системно-деятельностный подход [5] и соблюдаются следующие принципы:

- Персонализация получаемой информации о потенциальных возможностях не только дошкольной организации в целом, но и реальных результатах деятельности каждого сотрудника и реальных достижениях каждого ребенка;
- Целостность и комплексность информации о конкретных направлениях жизнедеятельности ДОО;
- Релевантность информации, как основы решения;
- Кооперативная паритетность информации, как результат взаимного обмена сведениями между источниками информации.

В своей практике мы стараемся правильно оценивать риски и, исходя из этого, принимать эффективное управленческое решение, которое отличается сбалансированностью и соответствует таким требованиям, как: единство целей, реализуемость, ориентация на конкретного исполнителя, контроль, юридическая законность. Однако, для того, чтобы быть качественным, решение должно быть гибким и устойчивым к ошибкам. Если управленческое решение не является таковым, могут

возникнуть отклонения, из-за которых эффективное решение станет неэффективным.

Таким образом, решая проблему управления рисками при принятии управленческих решений, мы разработали и на базе нашего ДОО реализовали программу управленческих действий, которая позволила минимизировать потери производительности, устранить сбои коммуникационных каналов, отработать механизмы взаимодействия участников образовательного процесса в едином информационном пространстве, существенно повлияв на повышение эффективности принимаемых управленческих решений.

Список литературы

1. Балашов, А.П. Основы менеджмента. Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник, 2009. – 288 с.
2. Башкатов Ю.И. Управленческие решения. Учебное пособие. – М.: МЭСИ, 2005. – 184 с.
3. Вертакова Ю.В. Управленческие решения: разработка и выбор. Учебное пособие / Ю.В. Вертакова, И.А. Козьева, Э.Н. Кузьбожев; под общ.ред. проф. Э.Н. Кузьбожева. – М.: КНОРУС, 2005. – 352 с.
4. Злобина Н.В. Управленческие решения. Учебное пособие. – Тамбов, 2007. – 80 с.
5. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущность, характеристика и принципы реализации// Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198-202.
6. Фатхутдинов Р.К. Разработка управленческого решения. – М., Экономика, 2007. – 230с

Риски инновационной деятельности молодого поколения учителей

*«Когда создаешь инновации,
будь готов к тому, что все вокруг
тебе будут говорить, что ты спятил».*
Ларри Эллисон

Кадровые риски актуальны для многих сфер профессиональной занятости. В системе образования они имеют свою специфику, которая, в частности, заключается в наличии противостояния между поколением молодых специалистов и уже состоявшимися педагогами с многолетним опытом. Первым очень трудно принять вторых, ввиду того, что вместе с молодыми приходят инновации, а вторым, необходимо постоянно соответствовать обновляющимся государственным требованиям к организации учебного процесса. Отсюда и возникают трудности взаимоотношений между поколениями педагогов, в итоге приводящие к увольнению молодых специалистов и стагнации образования.

На наш взгляд, молодые учителя способны вызвать больший интерес у детей. Молодое поколение учителей приносит новые подходы, идеи и предложения, оно еще полно сил и энергии, тогда как представители старшего поколения подвержены профессиональному эмоциональному выгоранию.

Профессиональное выгорание – совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом; один из видов профессиональной деформации личности, проявляющийся у специалистов, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми. Признаки профессионального выгорания: 1) чувство безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); 2) дегуманизация (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам); 3) негативное профессиональное самовосприятие – ощущение собственной некомпетентности, недостатка профессионального мастерства.

Мы затронули проблему профессионального выгорания, т.к. этот синдром связан с самочувствием педагогов, эффективностью их труда, качеством взаимоотношений в коллективе.

Жертвой выгорания может стать любой работник, в том числе и молодые специалисты. Например, пришедший после вуза молодой

специалист начинает выполнять ответственную работу и остро чувствует свою некомпетентность в ней, надеясь на помощь опытных коллег, но не получая ее. Что делать рядовому учителю, недавно пришедшему в школу, если его смелые начинания, в большинстве случаев, встречают яростное сопротивление «старого», еще советской закалки, коллектива учителей.

Если в других профессиях типа «человек-человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека – представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря), то в педагогической профессии очень трудно выделить вклад каждого на фоне других источников педагогического воздействия на субъекта деятельности – воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистских начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие «совокупного субъекта педагогической деятельности», под которым в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику [9, с. 10].

А. С. Макаренко придавал большое значение формированию педагогического коллектива. Он писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [9, с. 181].

Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива: «Единство педагогического коллектива совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее» [9, с. 194]. Макаренко утверждал, что нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя, хорошим мастером можно стать только в педагогическом коллективе.

Неоценимый вклад в развитие теории и практики формирования педагогического коллектива внес В.А. Сухомлинский. Будучи сам на протяжении многих лет руководителем школы, он пришел к выводу об определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении

тех целей, которые стоят перед школой. Исследуя влияние педагогического коллектива на коллектив воспитанников, Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель. Сухомлинскому принадлежит мысль, которая еще не до конца осознана руководителями школ и органов образования: если нет педагогического коллектива, то нет и коллектива ученического. На вопрос, как же и благодаря чему создается педагогический коллектив, классик отвечал однозначно – его творят коллективная мысль, идея, творчество [12, с. 292].

Внедрение инноваций, как проявление творчества в педагогической деятельности, в большинстве случаев, относится к молодым учителям, которые встречают на своем пути многочисленные трудности и риски, т.к. учебным процессом руководят опытные педагоги, со стажем, предпочитающие полагаться на свой опыт и проверенные методические пособия, нежели на «безумные идеи» младшего поколения. Это частный пример извечного противостояния традиций и инноваций в человеческой культуре.

Судя по нашему профессиональному опыту, молодые специалисты не редко слышат в свой адрес, что любая инициатива наказуема, и получают подтверждение этому на практике. Вот и приходится изощряться, внедряя задания собственной разработки в учебный план, утвержденный «сверху» и придавленный годами сложившейся практики, чтобы хоть немного разнообразить учебный процесс для детей, но в то же время и не выделиться.

На данный момент существует огромное количество педагогических методик, позволяющих использовать инновационные способы работы с учащимися, оригинальные и индивидуальные упражнения, современные и интересные аудио и видео материалы, а также интерактивные средства обучения. Основная причина неизменности, монотонности школьной жизни обычного ученика, нежелание педагогов внедрять эти методики.

Мы полагаем, что связь между заскорузлым мышлением сложившегося школьного коллектива и нежеланием что-то менять – это боязнь рисков, сопутствующих инновационной деятельности. Риски – это проблемы, которые нужно решать. Дети меняются и то, что прекрасно работало в 1980-90 гг., уже не эффективно или вовсе бесполезно в настоящее время. Изменилось сознание детей, окружающая обстановка, духовные ценности, стереотипы воспитания в семье и общественное

мнение, в то время как система образования, подобно «сонной черепахе», пытается осознать изменения, происходящее вокруг, но, в силу, собственной медлительности и беспомощности, идет или не туда, или отстает еще больше.

Обратимся к толковому словарю В.И. Даля: «Рисковать, рискнуть: 1) пускаться наудачу, на неверное дело, наудалую, отважиться, идти на авось, делать, что-либо без верного расчета, подвергаться случайности, действовать смело, предприимчиво, надеясь на счастье, ставить на кон (в игре); 2) ... подвергать себя известной опасности, превратности, неудаче». И далее: «... риск – отвага, смелость, решительность, предприимчивость, действие на авось, на удачу. Рисковое дело – неверное, отважное»[4, с.254].

В словаре С. И. Ожегова [10, с. 352] риск понимается как возможность опасности, неудачи, трактуется как опасное условие, при котором выполняется действие, например, работа крепыльщика в опасной зоне шахты. С этой точкой зрения можно согласиться только как с частным случаем, поскольку возможность опасности и неудачи действия может присутствовать и при изначально неопасных условиях.

У Ожегова, в отличие от Даля, негативное значение риска поставлено на первое место, что нам кажется не совсем логичным, поскольку смысл осознанного риска заключен именно в надежде на удачу, а не в том, что результатом действия может быть неуспех.

В.И. Зубков полагает, что рискованность поведения определяется соответственно тем, какие конкретные отношения установились между субъектом и «структурным центром ситуации» – опасностью, т.е. поведение, рассматривается в его соотносительности к источнику угрозы, и тогда оно выступает либо как опасное, рискованное, либо как безопасное, надежное (маловероятное взаимодействие с угрожающим объектом) [5, с. 145].

В современном обществе все более и более осознается рискованность происходящего. Это осознание имеет место не только в связи с катастрофами на предприятиях ядерной энергетики, химической промышленности и транспорте, буквально поражающими воображение, риск в жизни общества присутствует и на уровне социальных организаций, групп, индивидов, т.е. вся человеческая деятельность оказывается пронизанной риском.

В массовом сознании появляется понимание важности риска, как состояния неопределенности, поскольку разного рода риски являются непеременимыми условиями становления и функционирования рыночных институтов, демократических политических систем, граждан-

ского общества, и, наконец, развития свободы личности. Без риска невозможно творчество, инновационная деятельность, прогресс, поступательное развитие общества. Риск подразумевает возможность и право выбора альтернатив, а также ответственность за последствия, вызванные соответствующими действиями. Но, с другой стороны, ошибки человека в хозяйственной деятельности и других сферах порождают все новые и новые угрозы для его существования, поэтому анализ рисков имеет сегодня огромное значение, в том числе рисков, связанных с системой образования[1].

Следуя классификации, представленной В.И. Зубковым [5, с. 119-120], выделим два вида риска: квалификативный риск и риск со случайной неопределенностью. В квалификативных задачах успех действий субъекта зависит от его способностей, компетенции, опыта. Случайную неопределенность субъект снизить не в состоянии, и поэтому ему приходится полагаться на удачу.

Риски инновационной деятельности молодых специалистов относятся к профессиональным квалификативным кадровым рискам, т.е. рискам, связанным с выполнением профессиональных обязанностей на основе имеющихся компетенций и опыта. Чем менее опытен педагог, тем выше риск.

Авторы, изучающие педагогическую инноватику (Л.А. Беляева, М.А. Беляева, О.Н. Гнездилова, В.С. Лазарев и др.), отмечают целый ряд присущих ей профессиональных рисков. В том числе риски, обусловленные:

- техническими условиями, обеспечивающими образовательный процесс;
- технологиями, которыми оперирует педагог, организуя педагогический процесс;
- изменением целевых установок учебно-воспитательного процесса в зависимости от личностных характеристик участников образовательного процесса;
- неадекватным определением формы и содержания врачебно-педагогического контроля подготовленности учащихся;
- отсутствием должной медицинской помощи в случае необходимости (заболевания, непредвиденные обстоятельства, гиперреактивность детей и т.д.).

Факторами профессиональных рисков инновационной педагогической деятельности выступают:

- рассогласование между требованиями системы образования и личными интересами, возможностями педагога;

- недостаточная готовность и мотивация педагогов к инновационной деятельности;
- неадекватный подбор технологий;
- недостаточная сформированность прогностических и рефлексивных умений педагога;
- большая загруженность, приводящая к перенапряжению педагогов;
- страх снижения достигнутого педагогом профессионального уровня при проведении инноваций в образовательном учреждении [8].

К видам профессиональных рисков инновационной деятельности образовательного учреждения относятся: физический, личностный, технологический, методологический, экономический, риск сопротивления, риск псевдоинноваций и др. [7].

Структурная составляющая профилактики инновационной деятельности молодых учителей представляет собой единство управления и сопровождения молодого педагога в инновационной деятельности через совокупность мер, обеспечивающих подготовку молодых кадров. Например, таких как наличие методической службы, службы, организующей повышение квалификации, исследовательских лабораторий, внутришкольных объединений по профессиональным интересам и др.

Содержательная составляющая профилактики рисков инновационной деятельности молодых педагогов должна быть представлена системой организационно-педагогических условий, воздействующих на факторы профессионального риска, рассмотренные выше. Основываясь на трудах О.Н. Гнездиловой [3, с. 61] и В.А. Сластенина [11, с. 217], мы можем обобщить, что эти организационно-педагогические условия включают:

- признание педагогическим коллективом инновационной деятельности как необходимой составляющей успешного развития образовательного учреждения;
- сохранение этапности инновационной деятельности при ее реализации;
- участие всех субъектов образовательного учреждения (руководитель, методисты, психолог, педагоги) в разработке проекта инновационной деятельности;
- осуществление поддержки молодых педагогов специалистами служб сопровождения и повышения квалификации,
- систему поощрения педагогов, занимающихся инновационной деятельностью

На наш взгляд, взаимное сотрудничество является ключевым моментом в профилактике рисков инновационной деятельности моло-

дого поколения учителей. Оптимизация профессиональных рисков такого рода, вероятно, предполагает поддержку молодых кадров, кураторство, взаимное посещение уроков, контроль процесса и результатов совместной деятельности педагогов, корректную подборку методического материала, обучение на курсах повышения квалификации. Но это лишь «верхушка айсберга», так как взаимное сотрудничество представляет собой целую систему действий.

Таким образом, риски инновационной деятельности молодого поколения учителей тесно связаны с отсутствием опыта и недостаточной квалификацией. Оптимизация профессиональных рисков такого рода предполагает повышение корпоративной культуры педагогического коллектива, взаимное сотрудничество старшего и молодого поколений. Опытные педагоги могут грамотно направить весь пыл и энергию молодых специалистов в нужное русло, сделать более продуктивными методы, принципы, подходы молодых специалистов в преподавании своего предмета.

Безусловно, конкретные решения трудностей взаимоотношений опытного и молодого поколения учителей во многом определяются пространством мировоззренческого выбора, степенью либерализма старшего поколения и гибкостью молодых педагогов, т.е. в основе профилактики рисков инновационной деятельности молодых учителей должен быть заложен конструктивный диалог поколений в педагогическом коллективе.

Список литературы

1. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. – М.: Мысль, 1989. – 192 с.
2. Беляева Л.А., Беляева М.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 56-60.
3. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С.61-65.
4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – 926 с.
5. Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2009. – 380 с.
6. Зубкова И.В. Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях // Ученые записки. Серия Психология. Педагогика, 2011. Том 4. №2(14), с.72

7. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Педагогика. – 2010. – №7. – С. 12-22.

8. Лазарев В.С. Мотивация учителей к инновационной деятельности // Народное образование. – 2012. – №4. – С. 107-114.

9. Макаренко А.С. Сочинения. В 7-ми т. – М., 1958. – Т. 2. – 179 с.

10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова; 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

11. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

12. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 384 с.

Федченко С.И.

Аттестация молодых педагогов: минимизация рисков

Одним из механизмов управления качеством образования и повышения уровня профессионального мастерства педагогов является аттестация педагогических кадров. Она призвана активизировать рефлексию учителя, направленную на осознание им затруднений и проблем в его педагогической деятельности, на поиск путей их преодоления.

В настоящее время нормативной основой аттестации выступает Приказ Минобрнауки России от 24.03.2010 № 209 «Об утверждении порядка аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений»; Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

Обязательная аттестация на соответствие занимаемой должности ориентирована на модель специалиста, способного качественно

реализовывать основные функции профессиональной деятельности (формирующую, диагностическую, прогностическую, исследовательскую, аналитическую). Результат обязательной аттестации влияет на право педагогического работника работать в данной организации в соответствующей должности.

Особой методической поддержки в процессе подготовки к аттестации требуют педагоги, впервые аттестующиеся на соответствие занимаемой должности, как правило, это молодые педагоги. К молодым педагогам мы относим специалистов, впервые начинающих свою профессиональную деятельность, а также педагогов, вернувших к профессиональной деятельности после длительного перерыва.

Процесс профессиональной адаптации сопровождается психологическим напряжением. Даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация молодого педагога может протекать длительно и сложно, поскольку требования к современному педагогу высоки. Ему необходимо владеть профессиональной, информационной, коммуникативной и правовой компетентностью, умением анализировать свою деятельность: объективно оценивать, выделять сильные и слабые стороны, намечать программу самосовершенствования и пути ее реализации, т.е. обладать «культурой педагога-исследователя» (Е.В. Бережнова [1]).

Трудности могут возникать в постановке целей и задач деятельности, в использовании приемов и методов обучения, в процессе объяснения учебного материала, во взаимоотношениях с учащимися и педагогами. Первые сложности в педагогической деятельности молодой учитель может воспринять как собственную профессиональную непригодность и сделать неверный вывод о правильности выбора профессии. С другой стороны, у молодых учителей часто наблюдается завышенная самооценка. Это не позволяет им адекватно оценивать уровень своей профессиональной компетентности и намечать пути преодоления затруднений.

Мы согласны с Т.Е. Ковиной, которая рассматривает аттестацию педагогических кадров как процесс стимулирования персонала к эффективной профессиональной деятельности [3, с.18], но этот процесс сопровождается рисками, которые следует учитывать. Мы полагаем, что к возможным рискам аттестации молодых педагогов на соответствие занимаемой должности следует отнести риск неуспешности прохождения аттестации в силу недооценки или переоценки педагогами своих профессиональных возможностей. Этот риск является индивидуальным, институализированным, добровольным, квалификативным.

В связи с обозначенным риском актуален вопрос о создании специальных управленческих и педагогических условий, которые позволят сократить период профессиональной адаптации молодых педагогов и обеспечить формирование адекватной самооценки, непрерывное личностное и профессиональное развитие, а также снижат трудности в подготовке и прохождении аттестации.

Каждый молодой педагог переживает профессиональную адаптацию, которая, по мнению Л.Н. Харавининой, понимается как взаимодействие личности молодого специалиста и профессиональной среды. Вследствие этого взаимодействия личность интериоризирует основные нормы и ценности педагогического коллектива, осваивает новые для способы профессиональной деятельности, активно участвует в преобразовании условий профессиональной среды [7, с. 7].

Мы полагаем, что успешная адаптация и аттестация молодого педагога возможна при организации методического сопровождения. В активном взаимодействии с опытным наставником и другими субъектами сопровождения молодой специалист может получить неоценимый опыт практической деятельности. Этот процесс может быть организован как в сетевой структуре учебного взаимодействия (А.Д. Король [4]), так и непосредственно на рабочем месте.

В нашей общеобразовательной школе-интернате № 27 методическая деятельность охватывает все направления работы педагога: организацию учебно-воспитательного процесса и воспитательной работы с классным коллективом, ведение школьной документации, обеспечение психологического контакта с учащимися и родителями. Методическая деятельность основана на принципе индивидуального подхода, с учетом особенностей молодого педагога и уважения его права на собственное мнение и оценку успешности профессиональной деятельности. Результатами эффективного методического сопровождения, на наш взгляд, является способность к рефлексии и готовность к представлению своей деятельности.

Методическое сопровождение в нашем образовательном учреждении, основывается на реализации компетентностного [2] и системно-деятельностного подходов [6] и ориентировано на выполнение следующих задач: диагностика личностно-профессиональных качеств; создание условий для удовлетворения информационных, учебно-методических, творческих потребностей педагогов; психологическая поддержка и развитие мотивации достижения; помощь в использовании мультимедийных ресурсов и компьютерных технологий; выявление, изучение и распространение наиболее ценного педагогического опыта; оказание методической помощи педагогам по освоению и введению в

практику работы новых федеральных государственных образовательных стандартов; создание системы мониторинга результативности образовательного процесса; помощь в аналитической деятельности, в обобщении и систематизации накопленного опыта.

Для минимизации риска неуспешности прохождения аттестации подготовка молодых педагогов, на наш взгляд, должна включать три направления:

1) информационное, которое включает в себя ознакомление с нормативно-правовой базой аттестации педагогических кадров, с требованиями, предъявляемыми к аттестующимся на соответствие занимаемой должности, с порядком проведения процедуры аттестации, с правами педагогов.

2) диагностическое направление, предполагающее выявление и помощь педагогу в разрешении профессиональных проблем. Только от желания самого педагога зависит процесс его самопознания, самосовершенствования и самоактуализации [3].

3) психологическое направление, предполагающее психологическую поддержку.

В этой работе объединяются усилия администрации школы, школьных методических объединений, педагогов-наставников, педагога-психолога, организатора аттестации. Деятельность в рамках указанных направлений осуществляется через индивидуальное консультирование и взаимодействие с наставником, опытными методистами; через групповое взаимодействие с коллегами по методическому объединению, с администрацией школы.

Обозначенные направления, на наш взгляд, помогают, во-первых, осознать назначение аттестации, выбрать ее вид и форму прохождения; во-вторых, определить индивидуальную траекторию подготовки педагога к аттестации с учетом выявленных «проблемных зон»; в-третьих, оказать психологическую поддержку в преодолении сомнений и формировании уверенности в успехе аттестации.

Такой подход к методическому сопровождению молодых педагогов доказал свою эффективность. Он позволяет минимизировать риск неуспешности аттестации молодых педагогов, способствует формированию адекватного понимания педагогами уровня своего профессионализма и направления профессионального развития. С момента внедрения нового порядка аттестации и организации методического сопровождения успешно прошли аттестацию на соответствие занимаемой должности семь педагогических работников нашего образовательного учреждения.

Таким образом, на основе анализа научной литературы и собственного опыта работы мы полагаем, что минимизация риска неуспешности аттестации молодых педагогов может быть достигнута путем методического сопровождения этой категории специалистов. Методическое сопровождение требует объединения усилий администрации школы, методической службы, организатора аттестации и самого педагога в период подготовки к аттестации. Наиболее важные результаты методического сопровождения заключаются в создании атмосферы заинтересованного внимания к достижениям каждого учителя, а также в развитии у педагогов субъектной позиции, рефлексивного самоанализа, навыков самообразования и саморазвития.

Список литературы и иных источников

-
1. Бережнова Е.В. Культура педагога-исследователя// Профессиональное образование. Столица. 2010. № 12. С. 24-25.
 2. Дегтерев В.А., Ларионова И.А. К вопросу о компетентностном подходе в системе высшего профессионального образования //Образование и наука. – 2007. – №8 (12) – С. 34-38.
 3. Ковина Т.Е. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений в контексте педагогической культуры. – СПб, 1996. – 39 с.
 4. Король А.Д. Повышение квалификации учителей в сетевой структуре учебного взаимодействия // Педагогика. 2009. № 5. С. 57-62.
 5. Крылова М.Б. Аттестация. Аттестация? Аттестация! Система внутришкольной методической учебы педагогов.– М. : Завуч. – 2004. – № 1. – С. 62
 6. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущность, характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198-202.
 7. Харавинина Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 – Ярославль, 2011. – 23 с.
-

3.3. УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ И КУЛЬТУРЫ

Костоусова Н.В.

Повышение качества услуг в сфере физической культуры и спорта

В современном мире роль физической культуры и спорта трудно переоценить: они стали не только важными социальными, но и политическими факторами. Привлечение широких масс населения к занятиям физической культурой и спортом являются бесспорным доказательством жизнеспособности и духовной силы любой нации. В последнее время возрастает необходимость решения проблем обеспечения массовости и доступности физической культуры и спорта, а также организации и пропаганды занятий физической культурой и спортом как составляющей части здорового образа жизни.

Неслучайно в ежегодных Посланиях Президента Федеральному собранию ставится задача совершенствования физкультурно-спортивной сферы, обеспечивающий здоровый образ жизни, физическую и нравственную культуру в обществе. При этом особое внимание обращается на физическое и спортивное воспитание детей, подростков, молодежи, и роль школы и других учебных заведений в этом процессе (Король А.Д. [5]). С другой стороны, депопуляция и постарение населения актуализирует разворот учреждений физкультурно-спортивной сферы в сторону запросов старших возрастных групп: пожилых и даже престарелых людей (Плеханова О. Е.[7]).

Однако эффективное функционирование данной отрасли не может быть обеспечено без тщательной теоретической проработки вопросов управления, правового и финансового обеспечения ее деятельности. При этом один из наиболее важных вопросов – формирование эффективного механизма повышения качества услуг, востребованных населением, что обуславливает несомненную актуальность изучаемой проблемы [2, с. 48].

Проблемам управления и развития физической культуры и спорта в последние годы уделяется достаточно большое внимание среди отечественных ученых. Широкий круг теоретических и практиче-

ских вопросов социально-экономического развития и повышения эффективности управления сферой физической культуры и спорта рассмотрен в работах П.А. Виноградова, М.И. Золотова, В.Н. Зуева, В.И. Криворучко, Н.А. Михалев, М.С. Расин. Значительный вклад в научное решение конкретных проблем экономики, менеджмента, маркетинга и государственного регулирования спорта внесли В.В. Алешин, С.А. Галкин, Ю.А. Зубарев.

Основываясь на работах обозначенных авторов, в данной статье мы рассмотрим пути повышения качества услуг в сфере физической культуры и спорта для населения территории Малышевского городского округа (далее – МГО).

В первую очередь, выделим проблемы, повлекшие снижение качества услуг в сфере физической культуры и спорта для населения территории МГО:

1. Несогласованность, отсутствие координации в работе ведомств, учреждений в организации и управлении физкультурно-спортивной и оздоровительной работе для жителей МГО.

2. Использование малоэффективных мер в организации информирования населения о предоставлении услуг в сфере физической культуры и спорта, использование недейственных мер по привлекательности, зрелищности мероприятий социальной направленности для населения территории.

3. Недостаточно разработанная нормативно-правовая база, содержание Положений о проведении спортивных мероприятий, соревнований чаще носят типовой характер, без учета территориальной специфики, без четко прописанных действий, разъяснений неоднозначных ситуаций при подведении итогов, подсчета результатов.

Неэффективность принимаемых управленческих решений в сфере физической культуры и спорта отрицательно сказывается на пропаганде здорового образа жизни, делает эту сферу для населения непривлекательной и способствует риску снижения качества жизни граждан, с такими следствиями как: малоактивный образ жизни, бессмысленное времяпровождение, зависимость от вредных привычек, хронические заболевания, потеря здоровья и т. п.

Снижение качества жизни населения является примером социально-культурного риска, т.е. риска второго порядка, со сложной причинно-следственной связью и отсутствием линейных закономерностей.

Идеологическая цель физической культуры и спорта – воспроизводство человеческого потенциала. Очевидно, что средства, вложенные в физическую культуру и спорт, носят характер долгосрочных экономических инвести-

ций в человеческий капитал, результат которых длительное время может использовать общество [6, с. 99]. Низкое качество услуг, их малая востребованность населением, отрицательно скажется на стабильности, функционировании и развитии различных институтов, ведомств. Поэтому по субъектно-объектному характеру риск снижения качества жизни населения является коллективным риском.

С другой стороны, по степени свободы, данный риск является добровольным выбором каждого субъекта. Каждый гражданин в праве сам для себя определить, быть ему здоровым, социализированным, активным и успешным или неудовлетворенным жизнью и больным. Это важный аспект воспитания и самовоспитания современного человека (Байлук В.В. [1]).

По возможности влияния на ситуацию данный риск квалифицированный. Качество проводимых спортивно-массовых мероприятий для населения снижается не случайно, а вследствие неэффективности организационной работы, неумения принимать правильных управленческих решений, отсутствия должного контроля, недостаточности информирования населения.

Риск снижения качества жизни может быть незначительным в отношении конкретного человека (малоподвижный образ жизни, хронические заболевания, вредные привычки и т.д.), но в масштабах общества он способен наносить ощутимый урон – ухудшение здоровья нации. Данный риск распространяется во все сферы жизнедеятельности человека: экономическую, профессиональную, бытовую, психологическую и др.

С целью устранения риска снижения качества жизни и повышения качества физкультурно-спортивных услуг для жителей МГО, были предприняты ряд мер.

Создан Координационный совет (далее – Совет) при главе МГО по организации на территории физкультурно-спортивной и оздоровительной работы. Совет проводит свою работу по повышению качества услуг для населения МГО в соответствии с принципами законности, гласности, демократизма, инициативы, свободы выбора, в тесном взаимодействии со средствами массовой информации и общественностью.

Функции Совета:

1. Осуществление планирования, организация деятельности, управления и контроля в пределах своих полномочий.
2. Обеспечение эффективного плодотворного сотрудничества различных ведомств, учреждений, специалистов территории с целью

согласованности действий при организации спортивно-массовых мероприятий, принятия конструктивных действенных мер по улучшению качества жизни граждан.

3. Создание системы эффективного информирования населения МГО о предоставлении услуг в сфере физической культуры и спорта, о проведении спортивно-массовых, оздоровительных мероприятий на территории.

Также постановлением главы МГО утвержден базовый (отраслевой) перечень муниципальных услуг, оказываемых населению муниципальными учреждениями в сфере физической культуры и спорта, в соответствие с которым учреждения предоставляют строгую отчетность по утвержденным формам.

На территории разработаны и утверждены критерии (показатели) по определению качества спортивно-массовых мероприятий. Оценочные баллы по критериям (подробнее см. Табл.1):

- 4 балла – показатель ярко выражен, высокое качество;
- 3 балла – показатель достаточно выражен, хорошее качество;
- 2 балла – показатель слабо выражен, уровень ниже среднего;
- 1 балл – показатель практически отсутствует.

Таблица 1

Критерии определения качества спортивно-массового мероприятия

№	Оценочные критерии /показатели	Оценочный балл	Примечание
1.	Наличие утвержденного пакета документов: - приказа; - положения о проведении соревнований или сценария праздника; - смета на проведение мероприятия; - реклама, объявление в СМИ.		
2.	Достижение поставленной цели		
3	Пунктуальность организаторов, соблюдение временных ограничений, указанных в положении о проведении мероприятия,		
4	Целесообразность и качество используемого спортивного инвентаря.		
5	Соответствие содержания возрасту и уровню участников мероприятия		
6	Уровень воспитательного, развивающего воздействия на участников		

7	Четкость команд, доступность, логичность, эмоциональность речи главного судьи соревнований, ведущего мероприятия		
8	Наличие оформления, музыкального сопровождения		
9	Привлечение к участию, задействованность в мероприятии зрителей		
10	Участие в мероприятии официальных лиц: главы, зам.главы, представителей Думы, руководителей предприятий, спонсоров, родителей		
11	Источники финансирования: - только местный бюджет - 2 балла - мест.бюджет и привлеченные средства. -3 балла		
12	Массовость: - менее 30 чел.; -1 балл - 50 чел и более; - 2 балла - 100 чел. и более; - 3 балла - 150 чел. и более - 4 балла		

Подведение итогов основано на следующей шкале:

- 36 и более баллов – высокое качество мероприятия;
- 30 и более баллов – мероприятие соответствует требованиям, хорошее качество мероприятия;
- 26 и более баллов – удовлетворительное качество мероприятия;
- 25 и менее – неудовлетворительное качество, мероприятие не соответствует требованиям.

Выполнение контрольно-диагностических функций руководством Дворца спорта на основании обозначенных критериев мы рассматриваем как положительный пример риск-менеджмента, нацеленного на повышение качества физкультурно-спортивных услуг на территории МГО.

Контрольно-диагностические функции руководства включают в себя следующие направления:

1. Эффективность и результативность физкультурно-оздоровительной работы на территории.
2. Контроль за деятельностью тренеров-преподавателей.

Особенности реализации контрольно-диагностических функций заключаются в четко выстроенной логической структуре с продуманной последовательностью действий, спланированной повторяемостью, цикличностью этих действий, выполняемых с учётом определённых правил. Реализация контрольно-диагностических функций предполагает результативность управленческой деятельности руководителя

т.к. она обеспечивает постоянную обратную связь с управляемой подсистемой [4, с. 178].

Управленческая деятельность директора направлена на систематическое целенаправленное изучение, наблюдение, анализ и оценку качества всего процесса физкультурно-оздоровительной работы на территории. Директор, контролируя и анализируя содержание различных аспектов деятельности данного социально-культурного учреждения (Дворца спорта): спортивную, оздоровительную, организационно-педагогическую, финансово-хозяйственную и др., получает оперативную информацию о состоянии дел, и на этой основе прогнозирует пути развития учреждения.

При реализации контрольно-диагностических функций руководству учреждения требуется умение и опыт собирать, обрабатывать и систематизировать поступающую информацию, затем анализировать и оценивать ее. Эти умения помогают найти наиболее правильные, обоснованные и оптимальные решения для повышения качества работы всего коллектива, учреждения в целом, а главное – оказывать населению высококачественные услуги в области физкультуры и спорта.

Таким образом, средством повышения качества услуг в сфере физической культуры и спорта, на наш взгляд, является риск-менеджмент, который предполагает комплекс мероприятий: 1) создание системы координации действий всех заинтересованных субъектов по реализации социальных проектов, улучшению качества жизни населения; 2) разработку критериев оценки качества предоставляемых услуг; 3) работу по изучению спроса и эффективного информирования населения о предоставляемых услугах, проведении спортивно-массовых, оздоровительных мероприятий на территории; 4) контроль и диагностику всех аспектов деятельности спортивных учреждений. Только при комплексном подходе риск-менеджмент принесет ожидаемый результат – повышение качества услуг в сфере физической культуры и спорта, предупреждение риска снижения качества жизни населения Малышевского городского округа.

Список литературы

1. Байлук В.В. Воспитание и самовоспитание // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 156-159.
2. Виноградов П.А. О современной концепции развития физической культуры и спорта // Современные проблемы и концепции развития физической культуры и спорта. В 2-х ч. – Челябинск: УрГАФК, 2000. – Ч. I. – 289 с.

3. Золотов М.И. Менеджмент и экономика физической культуры и спорта : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.И. Золотов, В.В. Кузин, М.Е. Кутепов. – М: Академия, 2007. – 432 с.
4. Зубарев Ю.А. Менеджмент и маркетинг в сфере физической культуры и спорта : учебное пособие / Ю.Н. Зубарев, А.А. Сучилин. – Волгоград: Сфера, 2009. – 267 с.
5. Король А.Д. Эвристический диалог учащегося как основа здоровьесберегающей концепции современного образования // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 3. – С. 36-41.
6. Михеева Н. А. Менеджмент в социально-культурной сфере (социально-экономические механизмы и методы управления). – СПб: Из-во Михайлова В.А., 2007. – 170 с.
7. Плеханова О.Е. Основные направления социально-культурной реабилитации пожилых людей в России / О.Е. Плеханова // Вестн. Челябин. гос. акад. культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 175-180.
8. Расин М.С. Управление физической культурой и спортом в системе местного самоуправления // Теория и практика физической культуры. 2000. – №10. – С.60-64.

Мерзлякова А.

Риски коммерциализации дополнительного художественного образования детей в городе-спутнике

Дополнительному образованию в 2013 г. исполнилось 95 лет. За это время многое поменялось в нашей стране, социализм сменился капитализмом, от экономики плановой перешли к рыночной системе, от советского образования к российскому образованию.

Реформирование образовательной системы и адаптация ее к новым экономическим условиям потребовали коммерциализации дополнительного образования, как детского, так и взрослого. Но в данной статье мы обозначим и проанализируем риски коммерциализации дополнительного художественного образования детей (от 7 до 18 лет) в городе-спутнике (г. Верхняя Пышма, Свердловской обл.).

Коммерциализация подразумевает: 1) подчинение деятельности целям извлечения прибыли; 2) широкое использование коммерческих начал в экономике, расширение количества коммерческих организаций» [1, с.285].

Вопрос коммерциализации образования приобретает особое значение в связи с новым ФЗ «Об образовании Российской Федерации». В новом законе можно выделить ряд статей (ст.2 п.19,20, ст.24 п.4, ст.31 п.6, ст.101 п.1.3), фактически разрешающих образовательным организациям заниматься коммерческой деятельностью, в том числе организациям дополнительного образования.

Б.В. Куприянов рассматривает три сценария развития учреждений дополнительного образования. «Первый сценарий – рыночный, либеральный. Предусматривает обеспечение самостоятельности внешкольного допобразования в виде автономных учреждений, поддержки некоммерческих и коммерческих организаций, которые работают в данной сфере, и все перечисленные субъекты вынуждены будут привлекать средства из разных источников, причем финансовые возможности родителей будут привлекаться более целенаправленно. Постепенно, в ходе естественного отбора, все нежизнеспособное отпадет, допобразование станет конкурентоспособным... Второй сценарий – государственный, консервативный. Государство построит в регионах систему допобразования, привлекая различные организации, но опираясь на бюджетные и автономные, которые будут получать муниципальные и государственные задания, решая тем самым актуальные задачи развития страны.... Третий сценарий – общественно-демократический, он предусматривает активизацию местного сообщества...» [5].

Все описанные сценарии имеют разную степень коммерциализации и уровни вовлеченности социальных институций (бизнеса, государства, общества). Пока наиболее жизнеспособный – второй сценарий, но он изживает себя и требует определенной модернизации, его мы и наблюдаем в нашей жизни: отработанные годами системы управления, методики преподавания, направления обучения, схемы финансирования.

Третий сценарий мы считаем инновационным, но он сложнее первых двух. При его реализации будет больше возможностей для осуществления творческих проектов разного уровня в системе учреждений дополнительного образования.

Полагаем, что введение в бюджетных организациях дополнительного образования коммерческой деятельности становится необходимым условием их существования, но оказание платных услуг не

должно быть единственным источником доходов. Под *коммерциализацией дополнительного образования* мы понимаем не только выгоду от родительской платы, но и привлечение инвестиций в сферу дополнительного образования, через такие пути как меценатство, пожертвования, сотрудничество с организациями на взаимовыгодной основе, которые помогут вывести организацию на качественно новый материальный уровень.

Организация дополнительного художественного образования детей – это тип образовательной организации, реализующий дополнительные предпрофессиональные и общеразвивающие образовательные программы в области искусств (по видам) в интересах личности, общества и государства [9, ст. 23, п.3.1; ст.75 п.2; ст.83 п.1,2,3]. В интересах государства увеличение организаций, предоставляющих качественное дополнительное художественное образование.

Общество регулирует спрос на те, или иные услуги, а личность выбирает организацию и образовательную программу, которая в данный момент для него актуальна и поможет ему в самоопределении и реализации творческих потребностей. В крупных городах возможности для выбора широки, в том числе, за счет частных (коммерческих) организаций. В маленьких городах и поселках социальная среда, уровень жизни населения, недостаток или некомпетентность кадров ограничивают потенциальный выбор до условных 10-30%. И только города, находящиеся в непосредственной близости от крупных городов (города-спутники), могут составить им конкуренцию.

Город-спутник – город или поселок городского типа, который развивается возле более крупного города, функционирует с городом-центром в единой концепции, социальной и коммерческой инфраструктурах, и связан с ним общностью жизни населения – взаимным производственным, кадровым, культурно-бытовым, рекреационным и иным тяготением [7, с.10].

В 15 км севернее г. Екатеринбурга находится г. Верхняя Пышма, с численностью населения на 1 января 2013 г. – 62 588 человек [8]. Город имеет стратегическое значение для страны за счет развитой индустрии, в которой работают предприятия цветной металлургии, машиностроения и металлообработки, химической и пищевой промышленности.

В последнее время местные власти и бизнес объединили свои усилия в реализации многих социально значимых проектов, город успешно развивается. Построены современные спортивные комплексы (бассейн, ледовый дворец, дворец игровых видов спорта), музейно-мемориальный комплекс военной техники под открытым небом. Культурная жизнь

города не менее насыщена: функционируют два 3D-кинотеатра, музыкальная, художественная школа, школа искусств, Дворец культуры ОАО «Урал-электрометалл», центральная городская библиотека В.В. Волоскова, городской парк культуры и отдыха, парк УГМК.

При поддержке правительства Свердловской области осуществляется долгосрочная целевая программа «Комплексный план развития городского округа Верхняя Пышма на 2013-2015 годы» [4]. Но данная программа не затрагивает проблему дополнительного образования детей, и на данном этапе развития города система ДОД не является приоритетным направлением, а это значит, что учреждения художественного допобразования останутся либо на той же планке финансирования, либо финансирование будет сокращено.

На данный момент город имеет огромный потенциал в развитии художественного образования, но в полной мере его не реализует. Организаций, предоставляющих дополнительное художественное образование (в области культуры и искусств) в городе-спутнике – три, в среднем каждая обслуживает по 300-350 детей.

На наш взгляд, система подушевого финансирования в бюджетных учреждениях не показала своей состоятельности. Например, муниципальным заданием утверждается объем услуг – 230 детей, но в связи с дефицитом бюджета он не финансируется в полном объеме, а реально обучается около 250 детей. По факту объем услуги не увеличивают, да и еще недофинансируют утвержденные 230, поэтому возможная «выгода» состоит только в родительской плате.

Вырученные средства нужно распределить так, чтобы обновлять материально-техническую базу, пополнять фонд заработной платы, организовывать внешкольные и внутришкольные мероприятия, использовать современные информационно-коммуникационные технологии и др.

Преимущества коммерциализации заключаются в получении доходов на обозначенные выше нужды, но руководители, ведущие коммерческую деятельность, должны учитывать и риски коммерциализации, т.е. ситуации неопределенности, чреватые отрицательными последствиями.

Один из очевидных рисков – это отсутствие в нестоличных городах конкуренции в сфере художественного образования, что ведет к торможению и застою. Соперничество между организациями, предоставляющими услуги дополнительного художественного образования, может быть достаточным стимулом для разработки новых учебных курсов и улучшения их качества. Но конкуренция в сфере художественного образования должна быть умеренной, так как главными потребителями

являются дети, и они не должны пострадать в конкурентной борьбе между организациями.

На наш взгляд, одним из вариантов развития бюджетной организации в коммерческой среде, было бы создание на его базе отдела внебюджетной деятельности. Миссия этого отдела – привлечение ресурсов и денежных средств со стороны, поиск спонсоров, доноров, грантодателей, меценатов, государственных и частных фондов, т.е. фандрайзинг.

По своей сути фандрайзинг мало чем отличается от поиска инвесторов. Отличия заключаются в том, что инвесторов обычно ищут под долгосрочные перспективные коммерческие проекты и их основной целью является извлечение прибыли. Фандрайзинг же обычно связан с поиском средств под некоммерческие проекты, которые не могут быть реализованы в коммерческом режиме, когда испытывается нехватка оборотных средств на реализацию проектов и программ [9].

В качестве инструмента фандрайзинга необходимо создание качественного сайта, который будет положительно работать на имидж организации. На сайте посетителю следует предложить широкий спектр платных и бесплатных услуг, размещение рекламы, видеозаписи открытых уроков, мастер-классы, презентации, электронный научно-публицистический журнал, методический фонд, виртуальные выставки, расписание учебных занятий, создание интернет сообществ, форумов и т.д. Привлечение студентов-программистов, студентов-дизайнеров, художественные салоны, творческие студии, галереи, на наш взгляд, позволит сэкономить ресурсы и средства организации. Но в этом проекте риски схожи с общими рисками фандрайзинга.

Среди рисков фандрайзинга Т.А. Лузина выделяет следующие, которые она называет «спекулятивными»:

- неисполнение обязательств между сторонами;
- некомпетентность сотрудников некоммерческой организации;
- отказ/задержка финансирования;
- изменение законодательства, связанные с изменением деятельности некоммерческих организаций и автономных некоммерческих организаций в области ведения предпринимательской деятельности [6].

Общим последствием всех перечисленных рисков является отсутствие желаемого эффекта создания социально-положительного образа учреждения дополнительного образования, развивающегося по пути коммерциализации. Из субъекта культурно-просветительской деятельности образовательное учреждение превращается в субъекта торговли, который реализует образовательные услуги. Возникают отношения: заказчик/поставщик; производитель/потребитель.

Типичная ситуация современного состояния учреждений дополнительного образования характеризуется стремлением сочетать коммерческую деятельность с привычной некоммерческой. Риск состоит в том, что коммерческая деятельность может мешать основной деятельности, осуществляемой за счет государственного финансирования. Другой риск в том, что педагоги не будут иметь равные права на введение в свою деятельность платных услуг. На этой почве высока вероятность возникновения конфликтов в коллективе, поэтому нужна «прозрачная» финансовая схема для всего педагогического состава.

Чрезмерное желание бюджетной организации зарабатывать больше денег меняет ценностные ориентиры. Следует найти баланс между алчностью и необходимостью для обеспечения максимально высокого уровня качества услуг учреждения художественного образования.

Осуществления бюджетной организацией успешного коммерческого проекта и получение значительной прибыли может привести к сокращению бюджетных ассигнований, а затем и к снижению положительного эффекта. Кроме того, доход, реально остающийся в распоряжении организации, может быть использован на сомнительные цели. Но несмотря на указанные риски, по мнению Дерека Бока, других альтернатив развития, кроме как коммерциализации все равно не существует [2].

Таким образом, проанализировав проблему рисков коммерциализации дополнительного художественного образования детей, мы выделили такие риски как: риск недоступности платного образования, риски фандрайзинга, риск конфликтов в коллективе, риск неэффективного использования средств от коммерческой деятельности, риск отсроченного получения дохода, риск сокращения бюджетных ассигнований, риск потери разумной грани между бюджетной и коммерческой деятельностью, что может испортить репутацию учреждений культуры и образования. И чем меньше город, тем активнее «сарафанное радио», поэтому обозначенные риски в городе-спутнике имеют свою специфику по сравнению с мегаполисом.

Список литературы и других источников

1. Борисов А.Б. Большой юридический словарь. М.: Книжный мир, 2010. – 848 с.
2. Бок Д. Плюсы и минусы коммерциализации [Эл. ресурс] // Отечественные записки. 2003. – №6. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/plyusy-i-minusy-kommercializacii>
3. Герт В.А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении // Образование и наука. – 2011. – №1. – С. 4-13.

4. Долгосрочная целевая программа «Комплексный план развития городского округа Верхняя Пышма на 2013 - 2015 гг.» [Эл. ресурс]. Режим доступа: http://econom.midural.ru/sites/default/files/files/ob_utverzheni_i_dcp_na_sayt.doc
5. Куприянов Б.В. Новые надежды дополнительного образования детей [Эл. ресурс] // Дополнительное образование: информационный портал. – Режим доступа: <http://dopedu.ru/index.php/statyi/162-nadegdi-dod>
6. Лузина Т.А. Фандрайзинг как современная форма финансирования некоммерческих организаций: [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticket/11/1400339429b195ff18d68cb386622beb9996fbe1ff/text18.pdf>
7. Матовых Е.А. Развитие городов-спутников как элементов региональных социально-экономических систем. Автореферат. – Барнаул, 2012. – 26 с.
8. Численность населения Российской Федерации по муниципальным образованиям на 1.01. 2013. – М.: Федеральная служба государственной статистики Росстат, 2013. – 528 с. (Табл. 33).
9. Финансовая энциклопедия. Фандрайзинг: [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.financialguide.ru/encyclopedia/fundraising>

Смирнова А.В.

Управление рисками здоровьесбережения в специализированном центре для детей-сирот

Создание условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья воспитанников, учащихся — одна из актуальных задач совершенствования работы детских образовательных и социальных учреждений. Здоровье является одной из главных человеческих ценностей, как для общества, так и для каждого индивида. Данное положение закреплено в основополагающих документах системы образования: Законе РФ «Об образовании», Доктрине развития образования в РФ до 2025 г. и постепенно внедряется в образовательную сферу в рамках национальных проектов «Здоровье» и «Образование».

Здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений (далее ОУ)– это система мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников (учащихся), включающая:

- рациональную организацию образовательного процесса;
- организацию физкультурно-оздоровительной работы;
- просветительно-воспитательную работу с детьми, направленную на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;
- организацию системы просветительской и методической работы с педагогами, специалистами;
- медицинскую профилактику и динамическое наблюдение за состоянием здоровья [2].

Одним из условий реализации здоровьесбережения в ОУ является готовность педагогов к такой деятельности. Эта проблема освещается, например, в работах В.В. Байлука, А.С. Москалевой, В.В. Толмачевой [1; 5].

К наиболее распространенной и доступной форме укрепления здоровья школьников относится организация их отдыха в оздоровительных лагерях и центрах. Сезонные и круглогодичные профилактические учреждения играют важную роль в сохранении здоровья детей, т.к. позволяют охватить оздоровительными мероприятиями большой контингент школьников в условиях привычной климатической зоны с использованием целебного влияния местных природных факторов. Оздоровительная кампания позволяет восстановить адаптационные резервы организма, повысить его функциональные возможности [4].

Особенно актуально оздоровление детей-сирот, чьи проблемы психологической и социальной адаптации в совокупности с низким уровнем здоровья, отсутствием навыков здорового образа жизни (далее ЗОЖ) требуют пристального внимания и внедрения здоровьесберегающих комплексных медико-психолого-педагогических программ. Далее мы рассмотрим проблему управления рисками в процессе реализации таких программ на примере опыта работы оздоровительно-образовательного центра «Уралочка» для детей-сирот Свердловской области (далее Центр).

Центр работает в круглогодичном режиме. Ежегодно около 330 детей – воспитанников ОУ Свердловской области детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют возможность отдохнуть в этом месте. Каждую смену (21 день) Центр принимает 30 детей в возрасте от 6 до 12 лет. За 13 лет было оздоровлено 3722 ребенка из 56 детских домов.

Центр является филиалом государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей

Свердловской области «Детский оздоровительно-образовательный центр «Юность Урала».

Основные цели Центра, согласно Уставу, заключаются в создании условий для:

- полноценного отдыха и оздоровления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – воспитанники),
- развития творческого потенциала личности,
- охраны и укрепления здоровья детей,
- профилактики заболеваний, закаливания организма,
- занятий физической культурой,
- формирования у детей навыков ЗОЖ,
- соблюдения режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований.

Деятельность Центра представляет собой «живую» модель, работающую в тесном содружестве всех направлений: медицинского, образовательного, психологического, материально-технического. «Живая» модель подразумевает под собой интегрированную систему, которая умеет реагировать на внешние изменения обстоятельств и подстраиваться под них.

Изменение условий работы во многом зависит от контингента приезжающих на оздоровление детей. Каждый заезд имеет свои особенности: дети в возрасте от 3 до 5 лет; дети, имеющие проблемы со слухом; слепые дети; дети имеющие диагноз ДЦП и ВИЧ; дети с пороками сердца; дети, имеющие коррекционный статус и т.д. Деятельность персонала для каждого заезда планируется, исходя из потребностей той или иной категории детей. Главное – это минимизация возможных рисков здоровьесбережения.

Риск, по определению Н. Лумана, представляет собой «то, что может произойти в будущем, и зависит от решения, которое следует принять в настоящем. Ибо о риске говорят только в тех случаях, когда может быть принято решение, без которого не возникло бы ущерба» [3].

Риск-менеджмент – это система оценки риска, а также управления риском. Риском можно управлять, используя разнообразные способы, позволяющие с определенной долей вероятности прогнозировать наступление рискованного события и вовремя принимать меры к снижению степени риска. Управление рисками снижает риски, и предполагает понижение вероятности и/или последствий негативного рискованного события до минимальных и приемлемых пределов. Принятие предупредительных мер по снижению вероятности наступления риска или его последствий часто оказываются более эффективными, нежели усилия по

устранению негативных последствий, предпринимаемые после наступления события риска [6].

Управление рисками в оздоровительно-образовательном Центре, также как и в других типах ОУ, включает в себя правила и процедуры, относящиеся к планированию управления рисками, их идентификации и анализу, реагированию на риски, мониторингу рисков, т.е. для управления рисками нужно понять их источники и определить, что с ними делать. Согласно Е.А. Шельмину, управление рисками включает в себя следующие задачи:

- Планирование управления рисками. В результате планирования управления рисками мы должны получить План управления рисками. Это документ, который описывает общие подходы к управлению рисками в проекте, их классификацию, способы идентификации и реагирования.

- Качественный анализ рисков – расположение рисков по степени их приоритета для дальнейшего анализа или обработки путем оценки и суммирования вероятности их возникновения и воздействия на проект.

- Количественный анализ рисков – процесс проведения численного анализа влияния рисков на цели проекта.

- Планирование реагирования на риски — это процесс разработки путей и определения действий по увеличению возможностей и снижению угроз для целей проекта.

- Мониторинг и управление рисками представляет собой процесс реагирования на риски, отслеживания выявленных рисков, контроля остаточных рисков, идентификации новых рисков и оценки эффективности управления рисками на всем протяжении проекта.

- Идентификация рисков – определение того, как риски могут повлиять на проект, и документальное оформление их характеристик [6].

В рассматриваемом Центре управление рисками, на наш взгляд, заключается в том, чтобы рассчитать риски, спрогнозировать их, учитывая особенности детей. В Табл. 1, опираясь на универсальные задачи риск-менеджмента в трактовке Е.А. Шельмина, мы представили разработанную нами «Карту риска» для оздоровительно-образовательных учреждений, аналогичных по целям нашему Центру.

Данная карта рисков включает направления деятельности Центра, описание возможных рисков (их идентификация) и предпринимаемые меры профилактики этих рисков. Для детей разных категорий здоровья характерны как типичные, так и специфичные ситуации риска. В данном документе отражены типичные риски. Обязательным условием эффективности проводимой работы администрации и сотрудников

будет комплексное осуществление всех направлений предупреждения рисков, а также быстрое реагирование при наступлении опасной ситуации.

Таблица 1

«Карта рисков»

Направление деятельности Центра	Идентификация риска	Меры реагирования на риск
Медицинское направление	<ul style="list-style-type: none"> - риск заболеваний сезонными простудными заболеваниями (в период эпидемий); - риск заболеваниями, инфекционными болезнями; - риск заболевания острыми кишечными расстройствами 	<ul style="list-style-type: none"> - профилактические мероприятия; - мероприятия по контролю состояния здоровья и качества питания
Образовательное направление	Риск травматизма детей на занятиях, прогулках, играх	<ul style="list-style-type: none"> - знакомство детей с техникой безопасности на занятиях творческих в мастерских; - знакомство детей с техникой безопасности при играх на игровых площадках; - контроль за деятельностью детей; - обучение детей самостоятельной безопасной деятельности
Психологическое направление	Риск психологических травм и некомфортных психологических состояний	<ul style="list-style-type: none"> - ознакомление педагогов с характеристиками детей и выявление групп риска детей; - консультации по созданию комфортных условий для пребывания детей в центре
Материально-техническое оснащение	Травмоопасность оборудования и оснащения	<ul style="list-style-type: none"> - электробезопасность; - пожаробезопасность; - безопасность игровых сооружений (мебель, качели, лазилки, песочницы)

Разработка Карты рисков, на наш взгляд, систематизирует работу в рамках обязательного риск-менеджмента, помогает схематично

и наглядно представить управление рисками здоровьесберегающей деятельности в специализированном ОУ для детей-сирот.

Таким образом, управление рисками здоровьесбережения в оздоровительно-образовательном центре для детей-сирот является необходимым условием обеспечения безопасного отдыха детей разных категорий здоровья. Разработка такого управленческого документа как «Карта рисков» позволяет идентифицировать типичные риски, соотнести их с существующими по Уставу направлениями работы ОУ (медицинское, образовательное, психологическое и материально-техническое), а также соотнести с необходимыми мерами профилактики и оперативного реагирования.

Список литературы и иных источников

1. Байлук В.В., Москалева А.С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. 2009. № 10. С. 16-22.

2. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. Методические рекомендации / под ред. М. М. Безруких и В. Д. Сонькина. – М.: Триада-фарм, 2002.

3. Луман Н. Риск и безопасность // THESIS. – 2009. – № 5. – С. 107-134.

4. Соболева Т.В. Сравнительная характеристика методов оценки состояния здоровья детей и критериев эффективности оздоровительных мероприятий в загородном детском лагере: дис. канд. мед.наук. – Москва, 2011. – 124 с.

5. Толмачева В.В. Формирование культуры здоровья будущего педагога // Концепт. – 2013. – № 2. – С. 53-56.

6. Шельмин Е.А. Управление рисками [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-1650/>

К вопросу о профилактике рискованного поведения подростков

Для развития человека важен каждый возраст. Но подростковый возраст занимает особое место, это один из самых трудных и сложных периодов становления личности, когда взрослеющий ребенок в поисках себя склонен к рискованному поведению.

Главное содержание подросткового возраста составляет переход от детства к взрослости. Этот переход подразделяется на два этапа: подростковый возраст и юность (ранняя и поздняя). Однако хронологические границы этих этапов часто определяются совершенно по-разному, начиная от 10-12 лет и вплоть до 21 года. Мы подразумеваем под подростками несовершеннолетних в возрастном диапазоне от 11 до 18 лет.

Подростки относятся к категории «группа риска». «Группа риска» – это та группа детей, которая в силу определенных обстоятельств более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних [3, с.29].

Риск – это неопределенность в какой-либо ситуации, которую иногда можно оценить, спрогнозировать и тем самым снизить неблагоприятные последствия [3, с.21]. Рискованное поведение подростков мы определяем как активность, направленную на экспериментирование со своими возможностями, формирующую и демонстрирующую отношение подростков к жизненным ценностям. Рискованное поведение тесно связано с девиантным поведением.

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах [4, с. 38].

Опираясь на проведенный И.В. Смольниковой и В.В. Толмачевой анализ сущности девиантного поведения [8], мы полагаем, что девиантное поведение всегда рискованное, а рискованное поведение не всегда девиантное, значит понятие «рискованное поведение» – более широкое. При девиантном поведении риск рассматривается как постоянно-присутствующий, который всегда влечет за собой неблагоприятные последствия. При рискованном поведении риск не обязательно приводит к отрицательным последствиям.

Для подростков типичны такие риски как: компьютерная зависимость, частые конфликтные ситуации между одноклассниками, употребление нецензурной брани, табакокурение, систематический пропуск школьных занятий, проявления грубости и жестокости, хулиганства по отношению к сверстникам и учителям, уход из дома, воровство, токсикомания, алкоголизм и др. Влюбленность также может толкать подростков на необдуманные поступки.

Рассмотрим некоторые из обозначенных рисков подросткового возраста.

Бродяжничество – это одна из форм крайней социальной дезадаптации и маргинальности индивида, выражающаяся в отсутствии постоянного места жительства, работы и стабильного дохода [1, с. 29]. «Беспризорность» и «безнадзорность» – это варианты детского бродяжничества, которые до сих пор продолжают оставаться тревожными проблемами современного российского общества.

Воровство – это скрытное или насильственное присваивание чего-либо ценного с определённого для него места [4, с.50]. Подростки 11-12 лет знают, что пока им не исполнилось 18 лет, ответственность за них несут их родители. Но, к сожалению, говорят, что если ребёнок в подростковом возрасте уже способен к воровству, то растёт риск его участия в этом и в дальнейшей жизни, а значит в будущем возможно наказание в виде лишения свободы.

Хулиганство – это привычка поведения, в основе которой гнев, отражающий попытку подростка каким-то образом справиться со стрессом, «разрядиться», «дать волю» отрицательным эмоциям [1, с.71]. Например, открывание двери пинком, надписи на партах, стенах, а далее, еще более тяжелые проступки, приводящие к значительному материальному и моральному ущербу.

Токсикомания – это разновидность совокупность болезненных состояний, характеризующихся влечением и привыканием к приёму лекарственных средств и других веществ. Токсикомания – это вдыхание летучих наркотических веществ [10, с. 38]. Токсикомании является одним из видов наркомании и вызывает зависимость и серьёзные нарушения в организме человека. Страдают этим недугом в основном несовершеннолетние от 8 до 15 лет. Токсикоманы используют полиэтиленовые пакеты для вдыхания паров различных токсических веществ (лак, клей, бытовая химия) в целях вызвать эйфорию и изменение сознания.

Факторами перечисленных и других рисков подросткового возраста являются внутренние и внешние причины. К внутренним относятся характеристики личности подростка, отчасти гормонально обусловленные. Это эмоциональная лабильность и духовная незрелость;

неразвитое умение контролировать собственное поведение, соразмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей; повышенная внушаемость, повышенная утомляемость; неуверенность в себе, сочетающаяся с желанием самоутвердиться и стать взрослым.

Внешние причины связаны с состоянием ближайшего окружения. Главный фактор риска кроется в хроническом семейном неблагополучии. О. Мороз называет такие «симптомы» неблагополучия, как:

- пьянство одного или обоих родителей; их асоциальное поведение;
- устройство на квартире родителями притонов для криминальных и асоциальных элементов;
- психические заболевания родителей (или родственников);
- убийство одного из родителей на глазах детей другим родителем;
- отбывание наказания одним из родителей в местах лишения свободы;
- лечение одного из родителей от алкоголизма;
- жестокое обращение с детьми (побои) [6].

Опираясь на типологию, предложенную М.А. Беляевой в рамках социально-педагогической диагностики семьи [2], эти характеристики семьи свидетельствуют уже об асоциальном образе жизни. Тогда как в нашем обществе распространены и другие, не столь явные формы семейного неблагополучия, когда под «прикрытием» относительного или полного материального достатка и «приличного» образа жизни, скрывается деструктивный стиль воспитания, хроническое непонимание ребенка родителями, игнорирование происходящих с ним изменений, страх, равнодушие, педагогическая беспомощность, приводящие к конфликту поколений и неуправляемости подростков.

Полагаем, что решать проблемы рискованного поведения подростков не имея института социально-психологической и социально-педагогической поддержки, весьма проблематично. Подросткам, склонным к рискованному поведению, и их родителям необходима разносторонняя помощь. Поэтому мы разделяем мнение О.Е. Плехановой [7] о том, что профессиональная подготовка учителя должна предусматривать подготовку к осуществлению внеучебной деятельности, в рамках, например, обязанностей классного руководителя.

Опыт общеобразовательной школы № 5 (г. Сухой Лог), где мы работаем учителем и классным руководителем 6 класса, заслуживает внимания. За хищение сотового телефона, токсикоманию, бродяжничество и хулиганство четверо детей состоят на учёте в территориальной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (ТКДН и ЗП), в Отделе внутренних дел (ОВД) г. Сухой Лог.

Для того, чтобы повлиять на поведение подрастающего поколения, изменить его в лучшую сторону, сократить риски подросткового поведения, необходима систематическая профилактическая работа, в том числе в общеобразовательных учреждениях.

Таблица 1

«Предметные олимпиады»

№ п/п	Школьный тур олимпиады среди 5-х классов	Кол-во детей Результат		Муниципальные конкурсы	Кол-во детей Результат	
1	Русский язык	3	III место участие	«Нам без доброго огня не прожить никак нельзя»	1	участие
2	Предметная неделя по математике	4	«Математические скачки» V место Викторина: «Математика на дорогах» VI место «Математическая газета» участие	История России: «Александр Невский»	1	участие
3	Олимпиада по русскому языку	3	участие	-	-	-
4	Олимпиада по математике	3	III место участие	-	-	-
5	Олимпиада по англ. языку	1	III место	-	-	-

Профилактика – это система комплексных государственных и общественных, социально-экономических и медико-санитарных, психолого-педагогических и психогигиенических мероприятий, направленных на предупреждение заболеваний и всемерное укрепление здоровья [4, с. 62].

В нашей школе профилактическая работа включает использование комплекса мер по предупреждению и профилактике поведения в подростковом возрасте, а именно: проводятся консультации со специалистами, тренинги и беседы, где присутствуют родители и подростки. Огромную роль играет воспитательная работа в классе – это праздники, походы, посещение выставок и экскурсий, коллективные творческие дела, участие в олимпиадах и конкурсах разного уровня.

В 2012-13 уч. г. были проведены мероприятия и конкурсы разной содержательной направленности, отражающие:

1. Уровень интеллектуального развития учащихся (см.: Табл. 1 «Предметные олимпиады»).

2. Уровень развития коммуникативных и творческих умений (см.: Табл. 2 «Коллективные творческие дела и конкурсы»).

Мы считаем, что предметные олимпиады, КТД и конкурсы способствуют проявлению творческих способностей детей, развитию индивидуальности, повышению авторитета подростка в глазах сверстников. В этих мероприятиях приняли участие и подростки, состоявшие на учете.

Положительные результаты проделанной работы заключаются в том, что к концу учебного года (2012-13 гг.) двое ребят были сняты с учёта и на данный момент находятся под контролем школы.

В качестве возможных перспективных направлений мы рассматриваем, во-первых, укрепление сотрудничества нашей школы с учреждениями дополнительного образования, как способа повышения уровня культуры обучающихся (Е.А. Казаева [5]); во-вторых, необходимо совершенствовать работу по профессиональному самоопределению подростков, например, используя рекомендации, предлагаемые О.С. Тоистевой [9].

Таблица 2
«Коллективные творческие дела (КТД) и конкурсы»

№ п/п	КТД, школьные конкурсы	Примечание	Кол-во детей / Результат	
1	Оформление классного уголка	Название, девиз класса. График дежурства, классные дела.	2	участие
2	«Золотая осень»	Помощь в организации и проведении классного мероприятия	3	благодарность

3	Конкурс «Поделка из природного материала»	Изготовление поделок из природного материала	3	I место «Лучшая осенняя поделка»
4	«День Здоровья»	Осенний поход	4	участие
5	Конкурс «Новогодняя игрушка»	Изготовление новогодней игрушки	4	грамота
6	«Новогодняя газета»	Оформление Новодней газеты	3	благодарность
7	«Новый год»	Помощь в организации и проведении классного мероприятия	4	участие
8	Выставка	Знакомство с народными промыслами Урала	1	участие
9	«День именинника»	Подготовка праздника, отбор материала	1	участие
10	Акция «Милосердие»	Сбор вещей, канцтоваров	3	благодарность
11	Акция «Трудовой десант»	Сбор макулатуры	4	I место
12	«День Здоровья»	Зимний поход	4	участие
13	Акция «10 000 добрых дел»	Изготовление поделок для детей из детского сада	2	благодарность

При грамотной работе всей системы образования по предупреждению рискованного поведения подростков, возможны следующие ожидаемые конечные результаты: сокращение роста детской, подростковой преступности; снижение уровня безнадзорности и беспризорности детей; увеличение социальной ответственности родителей за несовершеннолетних детей; повышение успеваемости; формирование социальной зрелости подростков.

Таким образом, рискованное поведение подростков – это понятие шире привычного «девиантного поведения» и подразумевает разного рода эксперименты со своими возможностями, формирующие и демонстрирующие отношение подростков к жизненным ценностям.

Профилактика рискованного поведения подростков требует учета внутренних и, особенно, внешних факторов риска, связанных с качеством отношений в семье. Для этого необходимо вести целенаправленную работу с неблагополучными семьями и детьми, которые находятся в социально опасном положении, в трудной жизненной ситуации, для профилактики безнадзорности, правонарушений и иных проявлений рискованного поведения. В нашей школе хорошо зарекомендовала себя профилактическая работа, основанная на сочетании индивидуальной работы (с подростками и их родителями) и культурно-массовой работы (участие учащихся в конкурсах и олимпиадах, коллективно-творческих делах).

Список литературы:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998.
2. Беляева М.А. Методика социально-педагогической диагностики семьи // Направления деятельности социального педагога семейного профиля: сб. науч. статей участников проекта «Профессиональная школа родителей» / под ред. И.А. Ахьямовой, М.А. Беляевой / Урал. Гос. Пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 120 с. – С. 45-55.
3. Вишняков Я.Д., Радаев Н.Н. Общая теория рисков: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007.
4. Волков С. Проблемы школьников // Основы безопасности жизни. – 2004. – № 9.
5. Казаева Е.А., Шабардина О.Г. Роль профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования // Преподаватель XXI век. – 2012. Т. 1. – № 4. – С. 148-151.
6. Мороз О. Группа риска. – М.: Просвещение, 2000.
7. Плеханова О.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к осуществлению внеучебной деятельности в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 101-105.
8. Смольников И.В., Толмачева В.В. К вопросу о сущности девиантного поведения подростков // Вестник Шадринского гос. пед. ин-та. – 2013. – № 3 (19). – С. 60-64
9. Тоистева О.С. Профессиональное самоопределение подростков: актуальность, проблемы, пути решения // Педагогическое образование в России. 2011. – № 4. – С. 60-64.
10. Шпаков А.О. Алкоголизм. Токсикомания. Курение. Природные и бытовые яды. – С.-Пб.: Зенит, 2000.

Сведения об авторах

Беляева Мария Алексеевна, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры технологий социальной работы ИСОбр УрГПУ, г. Екатеринбург. Контакты: marysia@e343.ru

Блохина Елена Владимировна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Асбест, МБОУ «Средняя школа № 2 Асбестовского городского округа, учитель истории и обществознания. Контакты: esb80@mail.ru

Гумирова Мария Михайловна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Екатеринбург, МБДОУ «Детский сад «Журавушка», воспитатель. Контакты: ma4asb@yandex.ru

Иванова Ольга Юрьевна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Каменск-Уральский, МБДОУ «Детский сад № 41 комбинированного вида», воспитатель. Контакты: olga-ivanova-ur2011@yandex.ru

Костоусова Наталья Валерьевна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Асбест, специалист по делам молодежи Отдела по культуре, молодежной политике и спорту администрации Малышевского городского округа Свердловской обл. Контакты: okmps@mail.ru

Ларионова Ирина Анатольевна, д. пед. наук, профессор, г. Екатеринбург, директор ИСОбр УрГПУ. Контакты: kafedrasr@mail.ru

Лыкасова Инна Львовна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Екатеринбург, зав. кабинетом кафедры технологий социальной работы. Контакты: kafedrasr@mail.ru

Мерзлякова Анна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Екатеринбург, преподаватель МБОУК ДОД «Детская художественная школа», г. В. Пышма. Контакты: nura4.ka@mail.ru

Москаленко Евгения Александровна, магистрант ИСОбр УрГПУ, г. Екатеринбург, МБУДО «Дом детского творчества «РАДУГА», специалист по кадрам. Контакты: jenmoss04@gmail.com

Парфенова Татьяна Владимировна, магистрант ИСОбр УрГПУ, заведующий МБДОУ «Детский сад № 12», г. Каменск-Уральский. Контакты: dou_12_ku@mail.ru

Попова Ирина Геннадьевна, магистрант ИСОБр УрГПУ, г. Сухой Лог, МБОУ СОШ №5, директор. Контакты: irina.popova.soh5@yandex.ru

Савва Ксения Михайловна, магистрант ИСОБр УрГПУ, г. Екатеринбург, МБДОУ №177, зам. заведующего по воспитательной работе. Контакты: kseniya-savva@yandex.ru

Смирнова Анна Владимировна, магистрант ИСОБр УрГПУ, г. Новоуральск, оздоровительно-образовательного центра «Уралочка», воспитатель. Контакты: anjsmi@mail.ru

Тимофеева Ольга Аркадьевна, магистрант ИСОБр УрГПУ, г. Сухой Лог, МБОУ СОШ № 5, учитель. Контакты: timofeeveva-1975@mail.ru

Томилова Флюра Ризануровна, магистр ИСОБр УрГПУ, г. Каменск-Уральский, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35», заместитель директора по УВР. Контакты: 453119@mail.ru

Тохтаева Розалина Тахировна, магистрант ИСОБр УрГПУ, г. Асбест. Контакты: luxury_r@mail.ru

Федченко Светлана Ивановна, магистрант ИСОБр УрГПУ, г. Каменск-Уральский, школа-интернат №27, зам. директора по воспитательной работе. Контакты: school1965@mail.ru

Шрамко Нелли Викторовна, к. пед. наук, доцент кафедры технологий социальной работы ИСОБр УрГПУ. Контакты: nelvik.ekb@yandex.ru

Приложение 1 «Подготовка статьи»

Инструкция по подготовке научной статьи

Статья – особый «короткометражный» жанр научной работы, в которой автор высказывает свою позицию относительно выбранной темы исследования, и эта позиция обязательно подкрепляется какой-то доказательной базой – заочной полемикой с другими исследователями, изучавших ту же проблему; собственными или чужими (со ссылкой) результатами эмпирических исследований (опросов, анализов документов, например); собственным или чужим практическим опытом и др. Если доказательной базы не представлено, тогда это другой жанр – тезисы, а не статья.

Типы статей:

1) *Теоретические*, в которых автор выявляет и описывает характеристики выбранного предмета исследования, делает обобщающие выводы. Ценность любого описания становится выше, если автор пытается структурировать выделенные характеристики, предлагая свои или используя существующие классификации, типологии, иерархии, схемы, таблицы, графики и др. Смысл теоретических статей – упорядочивание разнородной информации, чтобы из фрагментарного описания, получился целостный образ (модель) исследуемых явлений, обнаружились некоторые принципы и закономерности. К видам теоретических статей относятся, например,

- обзорные – в которых идет обзор уже достигнутых результатов в исследовании какой-либо проблемы, главный смысл таких статей – выявить «белые пятна» и противоречия, чтобы обосновать значимость собственных исследований или «пригласить» других авторов к дальнейшему изучению этих белых пятен и противоречий.

- понятийно-аналитические – посвящены определению, сравнительному анализу понятий;

- нормативно-правовые, опирающиеся на анализ нормативных документов;

- «моделирующие», в которых отражена модель (комплекс, система, технология и др.) как идеальный вариант какой-либо деятельности, какого-либо состояния или иных характеристик исследуемой реальности;

- статьи-рецензии, в которых автор делится своим мнением о прочитанном, увиденном и т.д.

- статьи, посвященные биографическому описанию научного (или художественного) творчества известных личностей науки, культуры и искусства;
- статьи, посвященные историческому описанию становления и трансформаций каких либо феноменов (социальная работа как профессия; детские дома как форма социализации детей-сирот, дискриминация как социокультурное явление и т.д.);
- статьи, анализирующие научный труд (или труды) другого автора (авторов).

Существуют и другие виды теоретических статей, кроме того, перечисленные варианты могут сочетаться в рамках одной статьи.

2) *Прикладные статьи* – в которых представлен опыт практической деятельности самого автора, или других субъектов. Смысл таких статей – дать критическую или положительную оценку существующим вариантам деятельности, а также предложить свои варианты улучшений имеющегося опыта или даже доказать необходимость кардинальной смены деятельности. Еще варианты прикладных статей:

- статьи, в которых может быть проведен сравнительный анализ различного опыта (разных типов учреждений, разных специалистов, разных стран и т.д.).
- статьи – отчеты о проделанной работе за какой-то период времени, но обязательно с сопутствующим анализом (рефлексией) проделанного.
- статьи – отражающие процесс проведения каких-либо эмпирических методов исследования (наблюдения, анкетирования, тестирования и др.) и, желательно, представляющие их результаты.
- статьи – «путевые заметки», описывающие в хронологическом порядке события и впечатления, связанные с поездкой автора в силу профессиональных целей (например, с целью стажировки в другом городе, стране) или иных целей.

3) *Теоретико-прикладные статьи* содержат некоторый теоретический анализ заявленной проблемы и опыт ее решения на практике. Структура такого вида статей представлена ниже.

Теоретико-прикладные статьи включают следующие содержательные разделы:

1) *название* – сначала создается «рабочее название», в процессе создания статьи оно уточняется.

2) *актуальность* – в первом абзаце надо заявить актуальность обозначенной темы, сформулировать проблему, обязательно используя те понятия, которые фигурируют в названии.

3) *обзор авторов («доска почета» или «бегущая строка»)*, которые занимались этой проблемой, лучше, если далее по тексту, будут приведены мнения некоторых из указанных авторов, список литературы также должен отражать (хотя бы частично) именно перечисленные имена;

4) *определение понятий*, заявленных в названии или в дальнейшем анализе исследовательской проблемы (как из словарей, так и работ других авторов).

5) *выделение существующих противоречий, постановка научных вопросов и отражение позиции автора относительно их возможных решений*. Желательно не голословно, а с опорой на заочную полемику с другими авторами (т.е. необходимо привести примеры тех мнений, что существуют в научной литературе, а затем опровергнуть их, либо подтвердить свою солидарность), или с опорой на нормативные документы, либо на результаты собственных или чужих (опубликованных) эмпирических исследований и т.д. Данный раздел статьи самый объемный, т.к. является ее основным содержанием.

6) *отражение практического опыта*, который может иллюстрировать применение теоретической позиции автора на практике, доказывать состоятельность некоторого теоретического положения.

7) *выводы*, в которых подводятся итоги, делаются обобщения, намечаются дальнейшие пути исследования. Чтобы сформулировать вывод, надо сначала вернуться к названию статьи (можно его даже повторить в выводах, это один из приемов, который позволяет сделать статью более логичной (например, название: «Культурологическая парадигма образования: утопия или руководство к действию?») Выводы начинаются следующим образом: «Таким образом, анализируя возможность реализации культурологической парадигмы образования....».

8) *список литературы*: для статей небольшого объема оптимально 3-5 источников, в крайнем случае, до 10.

Интернет-источники должны быть правильно оформлены (см. примеры списков литературы в статьях, опубликованных в данном пособии).

9) *сведения об авторе*, Ф.И.О., должность и место работы, контактная информация – телефон, e-мэйл.

10) *аннотация и ключевые слова* (на русском и англ. языках) – это требование обязательно для солидных журналов, в других случаях его можно опустить.

Общие требования к научным статьям

- *Логика* – необходимо четко придерживаться обозначенной в теме проблемы, чтобы все структурные части статьи «работали» на это название, а главное, выводы сошлись с началом, т.е. заявленной темой и обоснованием ее актуальности. Если статья пишется для какой-либо конференции, необходимо авторскую тему согласовать с проблемами, заявленными в информационном письме конференции.

- *Современность* – в процессе подготовки научной статьи предпочтительно опираться на самые «свежие» публикации, прежде всего, опубликованные в ведущих журналах и размещенные для доступа научной общественности в соответствующих Интернет-ресурсах. Год издания произведений классиков значения не имеет.

- *Новизна* – любая статья, сделанная самостоятельно, а не заимствованная из Интернета и др. источников, хоть в чем-то малом содержит новизну. Наиболее доступная форма создания нового – это проведение эмпирического исследования в реальном (конкретное учреждение с конкретными людьми) или виртуальном пространстве (форумы, социальные сети). Результаты и их трактовка будет авторской.

- *Отсутствие плагиата* – для соблюдения данного требования все заимствования обозначаются ссылками; если автор точно не помнит, откуда взялся какой-то фрагмент текста, можно подать его в такой форме: «Существует мнение, что ... (и далее вольный пересказ заимствованного текста)», особенно, если речь идет о распространенной точке зрения.

- *Достоверность* – необходимо точно указывать названия учреждений, программ, статистические и другие цифровые данные, цитируемые тексты, их авторство и т.д. Только в целях конфиденциальности или сохранения государственных тайн какая-то информация сознательно изменяется, о чем автор предупреждает в тексте статьи.

- *Наличие четкой авторской позиции* – цитируя, реферируя чужие мнения, автору необходимо выделять и свою позицию: «На наш взгляд, ... мы полагаем,мы пришли к выводу....»

- **Теоретическая и (или) практическая значимость* – это требование, к которому надо стремиться, но для «учебных» статей оно является факультативным.

Требования к статьям по рискологической проблематике

Подготовка статей должна, с одной стороны, раскрывать те или иные аспекты проблемы, исследуемой в рамках основного труда магистранта – магистерской диссертации, а с другой, соответствовать тематике конференций, журналов, сборников или иных форм научного обмена мнений.

В частности, подготовка статьи в качестве экзаменационной (зачетной) работы по дисциплине: «Риск-менеджмент» предполагает рассмотрение привычных проблем образования и социальной сферы через рискологическую «оптику», т.е. с использованием рискологических теорий и понятий, присущих данной области междисциплинарных исследований: «риск», «риск-менеджмент», «рискология», «группа риска», «группа риск-солидарности», «риск-коммуникации» и др. (см. обзор понятийного аппарата к каждой теме в учебной программе: с. 13-21). Обязательным заданием является анализ одного из рисков, рассматриваемых в статье, по классификационным признакам. Основания для классификации представлены в Приложении 2.

Технические требования к оформлению статей

Технические требования могут быть различны: для сборников статей студентов и рекомендуемый объем статьи – 4-6 стр. (1000-1500 слов), через 1,5 интервала, 14 шрифт, поля 2 см со всех сторон. Но для проверки научному редактору можно представить больший объем (до 8 стр.) с учетом возможных правок и сокращений.

Ссылки: существуют разные варианты оформления ссылок. Один из распространенных – использование квадратных скобок [2, с. 6], где первая цифра обозначает порядковый номер источника в списке литературы, а вторая - номер страницы. В списке литературы источники размещаются по алфавиту. Если необходимо перечислить несколько источников без упоминания страниц, тогда порядковые номера размещаются в скобках через знак «;» в необходимом количестве. Например: [2.; 4; 6].

Примерные темы статей по рискологической проблематике

1. Профессиональный аспект

- Трудовой, производственный, профессиональный риск: различия понятий.
- Риск профессионального выгорания (*могут быть любые другие риски, связанные с профессиональной деятельностью*): анализ и управление.
- Традиционные и новые риски в профессиональной педагогической деятельности
 - Объективные и субъективные детерминанты *такого-то* ... риска
 - Организационные детерминанты (*оплата труда, продолжительность рабочего дня, должностные обязанности, эргономика и экология рабочего пространства и др.*) как объективные факторы профессиональных рисков.
 - Личностные особенности (*мотивационная направленность, уровень притязаний, эмоционально-волевая устойчивость, тревожность, пол, возраст, брачный статус и др.*) как субъективный детерминант профессиональных рисков
 - Профессиональная деятельность педагога: социальные нормы, девиации и риски (*или анализ любой другой деятельности по этому образцу – «Воспитание детей: социальные нормы, девиации и риски»*).
 - Выявление отношения к риску (*какому?*)....в *такой-то* ... организации.
 - Мониторинг профессиональных рисков в *такой-то* ... организации.
 - Профессиональная «риск-рефлексия» в педагогической деятельности.
 - Управление рисками в условиях ... *такого-то* ..учреждения.
 - Управление рисками как функциональная обязанность... *такого-то*... специалиста.
 - Психологический (*экономический, педагогический, правовой и др.*) аспект управления рисками в системе дошкольного образования (*школьного, вузовского и др.*).
 - Стиль руководства и риск подчиненных.
 - Основные направления управления персоналом ... *такого-то* учреждения с точки зрения оптимизации рисков.
 - Повышение безопасности образовательного пространства современной школы (*детсада, вуза, колледжа*).

- Деловые игры (*другие технологии*) как инструмент управления рисками.
- Консультативная деятельность педагога (*другого специалиста*) в целях оптимизации риска... (*какого?*)
- Экспертиза принимаемых решений в деятельности такого-то ...специалиста (*или в процессе управления таким-то... учреждением*).

2. Бытовой аспект

- Риск алкоголизации (*наркозависимости, безработицы, безнадзорности и т.д.*): анализ и управление.
- Управление рисками в повседневной жизни современной семьи (*женщины, мужчины, одинокого пожилого человека и т.д.*).
- Технологии (*стратегии, пути и т.д.*) оптимизации рисков в различных сферах жизнедеятельности
- Технологии (*стратегии, пути и т.д.*) оптимизации рисков в системе детско-родительских отношений (брачных отношений, межнациональных, отношений «специалист-клиент» и т.д.)
- Страхование (*социальное обеспечение, соц. обслуживание*) как массовый оптимизационный институт снижения рисков повседневной жизни.

3. Культурно-политический аспект

- Особенности рисков в материальной и духовной жизни человека.
- Влияние этнокультурных особенностей на рискогенность общества.
- Риск, характерный для различных субкультур.
- Современная массовая культура и рискованное поведение.
- Общественное мнение как фактор риска.
- Влияние агентов социализации на склонность детей и молодежи к риску
- Информационные сети как современный механизм совершенствования риск-коммуникаций.
- Проблема риск-солидарности в современном российском обществе.

Типичные трудности при подготовке статьи

1. Трудно поставить вопрос, выделить проблему, разобраться с объектом, предметом, целью исследования. Без этого первоначального видения дальнейшая работа не возможна. Автор «слеп» и не знает «куда идти».

2. Трудности коррекции первоначальных исследовательских планов с учетом реально складывающихся условий и доступных направлений исследовательской деятельности.

В процессе работы первоначальный вопрос (проблема) может породить другие вопросы, которые изменят цель исследования, его задачи, методы, поэтому надо, либо четко держаться намеченного курса, либо сознательно периодически корректировать его, меняя предмет, цель и т.д., т.е. понятийно-методологический аппарат исследования. Подобная коррекция может быть вызвана и исключительно организационными причинами. Ученый должен проявлять гибкость и мобильность.

3. Подмена стиля.

Первые «пробы пера» начинающих авторов часто не соответствуют научному стилю, а представляют собой подобие популярной парапсихологической литературы, предназначенной для массового читателя с рецептурным указанием, что читателю нужно делать.

Типичный пример:

«Эмоциональному выгоранию подвержен каждый из нас во многих случаях мы сами взваливаем на себя непосильную ответственность. Помните Скарлет с ее «я подумаю об этом завтра»? Что нужно и чего не нужно делать при выгорании: НЕ скрывайте свои чувства. Проявляйте Ваши эмоции и давайте Вашим друзьям обсуждать их вместе с Вами.»

В популярной литературе автор обращается к читателю, его опыту и переживаниям, а в рекомендательной части использует повелительное наклонение («Не пытайтесь Постарайтесь....Выделяйте.....Соберитесь с силами»).

Другой перекосяк – это использование публицистического стиля, характерного для журналистики, где главное – пробудить эмоциональный отклик у читателя: «А когда-то много детей в семье было нормой. Семья, состоящая из мамы, папы и одного ребенка, а тем более – только из мамы (или папы) и ребенка, конечно-же, не может дать малышу такого социального общения, как в многодетной семье.

Для публицистического стиля характерны: неточность, часто заведомое преувеличение, восторженность, отсутствие научной терминологии, категоричность и необоснованность в оценках описываемых явлений и т.д.

Этот же фрагмент после научного редактирования: *«Историко-демографические исследования [ссылка] свидетельствуют, что до начала XX в. многодетность (5 и более детей) была нормой в России. Нуклеарная, малодетная (1-2 ребенка) семья, тем более – неполная, не может дать детям такой опыт разнообразного социального общения, например, разновозрастного, разнополого, как в полной многодетной семье. Этот факт доказан в работах...таких-то авторов [ссылки]».*

В научной литературе автор – сторонний наблюдатель, он не дает советов «на каждый день», не учит жизни и не призывает на баррикады, он ставит вопрос. Например: «Каковы факторы риска эмоционального выгорания педагогов?». Далее:

1) *на теоретическом уровне*: изучает литературу по этому поводу, разбирается с основными понятиями, с существующими научными (а не популярно-обывательскими!) представлениями, ищет в них сходства, различия, противоречия, определяется с собственной точкой зрения.

2) *на практическом уровне*: наблюдает случаи эмоционального выгорания (кейсы) в реальных условиях (в конкретной школе, детском саду и т.д.); проводит опросы или применяет другие эмпирические диагностические методы (в том числе уместен анализ профессионального и личного опыта автора); апробирует разработанные проекты, программы, технологии и т.д..

3) *оформляет результаты* в научных работах различного жанра – тезисы, статьи, монографии, учебно-методические пособия и др., в которых целостно или фрагментарно представляет результаты проведенных исследований:

- что изучал (проблема),
- что сделал (какие методы применил),
- что получил (факты),
- к каким выводам пришел.

Точки зрения других авторов (особенно авторитетных) и результаты собственных исследований являются доказательно базой, аргументами в защиту и обоснование тех выводов, которые представляет автор. Практическое воплощение этих выводов, например, в педагогической области, выражается в разработке конкретных учебно-методических

комплексов или административно-управленческих стратегий для разного уровня субъектов педагогической деятельности.

Подмена стиля отчасти объясняется неверно выбранными источниками литературы. Вместо добротных образцов грамотного научного исследования (которые бывают слабо представлены в Интернете), студенты и магистранты используют разного рода «псевдонаучный спам».

4. Неумение выделить авторскую позицию.

Создавая научный текст, автор должен четко демонстрировать, указывая фамилии, ссылки, где «чужие» позиции, подходы, статистические данные, а где собственная точка зрения, которая может совпадать (полностью или частично) или быть иной. Приемлемые стилистические обороты для этой цели указаны выше, в разделе «требования к научной статье».

5. Отсутствие критического мышления.

Исследование начинается с сомнений и понимания неоднозначности рассматриваемых явлений: «А почему так, а может ли быть иначе...». Начинаящий исследователь, как правило, готов принять «на веру» все, что прочитал в книге или Интернете, не видя противоречий, возможности других трактовок, явных преувеличений, подтасовки фактов, политической конъюнктуры и т.д.

6. Неумение найти связь между теорией и практикой.

Собранный в научной литературе материал необходимо соотнести с реальной практикой, по сути, проверяя, насколько эта теория отражает жизнь. Теория может устаревать, иметь региональную (национальную, гендерную и другую) специфику или изначально не соответствовать действительности.

7. Трудности с использованием метода сравнительного анализа.

Сравнительный анализ – это универсальный метод, без него невозможно создание научного знания. Автор может сравнивать практику с теорией, разные точки зрения, разный практический опыт и т.д. Но необходимы основания для сравнений (количественные, качественные). Видимо, в выборе этих оснований и состоит основная трудность. В результате, такая распространенная исследовательская задача, как «выявить особенности» чего либо, остается не реализованной, т.к. идет описательный анализ без сравнения.

8. Трудности с выводами.

Выводы – «сухой остаток», т.е. самое главное; то, ради чего и велось исследование. Если оно было «для галочки», без искры желания найти истину, и автор так и не вышел из хаоса и темноты своего неведения, непонимания того, чем он занимается, тогда выводы тоже будут тусклые, формальные («общие слова»).

Выводы могут быть разной степени сложности.

- Простой вариант – кратко пересказать текст.
- Более сложный: обобщить результаты работы, подчеркнув то, что сделано самим автором («авторский вклад»), четко определить авторскую позицию.
- Самый сложный: обобщая, выйти на новый уровень понимания исследуемой проблемы, увязав тот локальный вопрос, который исследовался, с более глобальными (т.е. применить *индуктивный принцип* познания – от частного к общему).

Вывод – это не только ответ на поставленный вопрос. Значимость выводов увеличивается, если автор, решив один вопрос, тут же ставит другой, намечает новые перспективы, новые углы зрения на заявленную проблему. Безграничность научного поиска отражена в изречении Сократа: *«Я знаю только то, что ничего не знаю, но другие не знают и этого»*, т.е. новое знание открывает новые горизонты нашего неведения. Хороший вывод отражает эти «горизонты», открывшиеся автору, когда он взойшел на вершину своего неведения ...

Приложение 2

Таблица 1

«Классификация рисков»²¹

Основания для классификации		Виды рисков
по субъектно-объект-ным характери-кам	по субъекту	индивидуальный
		коллективный
	по объекту	индивидуальный
		коллективный
по условиям возник-новения	по степени социаль-	институциональный
		неинституциональный
	по степени свободы субъекта	добровольный
		недобровольный
	по наличию аналогов решений	ординарный
		неординарный
	по возможности влия-	кваликативный
		случайностный
по содержанию	по характеру цели действий	праксеологический
		гедонистический
	по направленности на цель действия	действия
		бездействия
	по степени обоснованности	обоснованный
		необоснованный
по возможным по-следствиям	по роду послед-ствий	материальный
		моральный
	по масштабу	значительный
		незначительный
	по предсказуемости	предсказуемый
		непредсказуемый
	по калькулируемости	калькулируемый
		некалькулируемый

²¹Зубков В.И. Социологическая теория риска – М.: Академический проспект, 2009. – 380 с. С.119.

	по времени существования	локализованный
		неопределенный
	по времени про- явления	актуальный
		отсроченный

Таблица 2

«Виды риск-солидарностей»²²

Основания классификации	Виды риск-со- лидарностей	Характеристики
объектно-субъект- ные	производителей риска	отличаются свободой выбора, наступательным характером и целями собственного развития
	жертв риска	сформированы вынужденно, имеют защитный характер и цели восстановления статус-кво
действенность	активные	опираются на собственные силы и групповые возможности
	пассивные	выжидают, апеллируют к государству и обществу
социальная направленность	просоциальные	реализуют просоциальные ценности, креативны, альтруистичны
	антисоциальные	реализуют антисоциальные ценности, эгоистичны, утилитарны
способ восприятия проблем	рефлексивные	основаны на научном знании, способны к самостоятельному мышлению и коллективной самоорганизации
	реактивные	основаны на вере, мифах и массовых идентификациях

²²Там же. С.137.

Таблица 3

«Шкала рисков»²³

Ранг риска	Риски (опасности)	Смертность; % от числа всех погибших за год
1.	Курение	41,4
2.	Потребление алкоголя	27,6
3.	ДТП (без железнодорожных происшествий, происшествий с мотоциклами и велосипедами)	13,8
4.	Огнестрельное оружие (без охоты)	4,6
5.	Стихийные бедствия	4,4
6.	Поражение электротоком	3,8
7.	Езда на мотоцикле	0,8
8.	Хирургические операции	0,7
9.	Рентгеновское облучение в медицинских целях	0,6
10.	Аварии на железной дороге	0,5
И.	Аварии частных самолетов	0,4
12.	Обрушение больших строительных конструкций	0,3
13.	Езда на велосипеде	0,3
14.	Несчастные случаи на охоте	0,2
15.	Прочие	0,6

²³Моторин В.Б. Риск в профессиональной деятельности, основные факторы и особенности проявления. Дис. ... докт. социол. наук. – СПб., 2002. С. 111.

Таблица 4

«Ранжирование степени рисков»²⁴

Рискованная дея	Группы			
	Женщины (члены общественной организации)	Студенты колледжа	Мужчины (члены делового клуба)	Эксперты
Ядерная энергетика	1	1	8	20
Автомобили	2	5	3	1
Ручное огнестрельное оружие	3	2	1	4
Курение	4	3	4	2
Мотоциклы	5	6	2	6
Алкогольные напитки	6	7	5	3
Частная авиация	7	15	11	12
Работа в полиции	8	8	7	17
Пестициды	9	4	15	8
Хирургия	10	11	9	5
Работа пожарным	11	10	6	18
Строительство	12	14	13	13
Охота	13	18	10	23
Аэрозол.баллончики	14	13	23	26
Альпинизм	15	22	12	29
Велосипеды	16	24	14	15
Коммерческая авиация	17	16	18	16
Электрическая энергия	18	19	19	9
Плавание	19	30	17	10
Контрацептивы	20	9	22	11

²⁴Зубов В.И..... С. 56-57 (по материалам исследований в США).

Лыжный спорт	21	25	16	30
Рентген	22	17	24	7
Футбол в школе и кол-	23	26	21	27
Железные дороги	24	23	20	19
Пищевые консерванты	25	12	28	14
Пищевые красители	26	20	30	21
Мощные косилки	27	28	25	28
Антибиотики	28	21	26	24
Бытовая техника	29	27	27	22
Вакцинация	30	29	29	25

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**Риск-менеджмент в учреждениях социальной
сферы, культуры и образования
Выпуск 1**

Изд-во Уральского государственного педагогического университета,
Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

Подписано в печать 03.06.2014.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. – 8,0.

Тираж 500 экз. Заказ № ...

